UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE PER LA FORMAZIONE
"RICCARDO MASSA"

DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE
DELLA FORMAZIONE E DELLA COMUNICAZIONE

TEORIE DELLA FORMAZIONE E MODELLI DI RICERCA IN PEDAGOGIA E IN DIDATTICA

XXV CICLO

Immagini del cambiamento: una ricerca-formazione sulle immagini della preadolescenza nella sua scuola

TUTOR: PROF. RAFFAELE MANTEGAZZA

TESI DI DOTTORATO DI:
FEDERICA LUCCHESINI

Matr. n. 734190

Crede davvero che si possa cambiare la scuola
senza andare a vedere come se ne parla?

Riccardo Massa, *Cambiare la scuola*

La tesi è dedicata alle docenti con cui abbiamo fatto la ricerca - formazione e al nostro desiderio di cambiamento nella scuola.

Ringrazio il mio compagno di vita Francesco Apeddu, che è in grado di desiderare per l'altra come per sé, che non teme nulla perché getta il suo cuore forte sempre più in là, sempre senza dimenticare che il proprio meglio è tale solo se fa agli altri e con gli altri. A lui, vero femminista, e a nostra figlia cresciuta mentre "mamma aveva la tesi" è altrettanto dedicato il lavoro.

Ringrazio poi mia madre e mio fratello, le amiche e gli amici di Pavia e di Pistoia, la rivista "Gli asini": sono stati testimoni comprensive e aiutanti di questa esperienza.

Ringrazio il mio tutor Raffaele Mantegazza, per la fiducia e il tatto con cui mi ha lasciato compiere l'apprendistato.

INDICE

Introduzione 7

PARTE I

Un percorso di lettura nell'opera di Riccardo Massa:
la competenza pedagogica per cambiare la forma della scuola nella scuola che c'è

Capitolo 1. Il livello pedagogico 11

1.1 Premessa 11

1.2 Primo: risalire al dispositivo 14

1.3 Educazione: potere, violenza, sgradevolezza e necessità 21

1.4 Educazione e vita: la materialità educativa tra mondo della vita e mondo della formazione 28

1.5 Il gioco tra educazione e vita 32

1.6 Espediente artificio e finzione: un codice separato 36

1.7 Dove "giocare la parte": il livello pedagogico 39

Capitolo 2. Un congegno pedagogico 43

2.1 Lo scarto da misurare: tra azione e progettazione 43

2.2 Il congegno metodologico: tecniche e metodi 50

2.3 Prima tappa: il dispositivo 56

2.4 Seconda tappa: il *setting* 63

2.5 Terza e ultima tappa: la mediazione pedagogica 69

Appendice alla parte I 80

PARTE II

Metodo e oggetto: una ricerca-formazione con approccio clinico sulle immagini della preadolescenza nella scuola

Capitolo 1. Il campo metodologico 81

1.1 Premessa: nella scuola media 81

1.2 La proposta della Clinica della Formazione per la ricerca in istituzione 84

1.3 Ricerca clinica, situata, dialogica, interpretativa, relazionale partecipativa in istituzione 88

1.4 Ricerca–formazione 92

Capitolo 2. Oggetto: immagini 100

2.1 Premessa comune 100

2.2 Le immagini. Immagine e rappresentazioni sociali 106

2.3 Immagine e modello di comprensione 113

2.4 Modelli di comprensione e riflessione: dall'irriflesso all'azione per immagini e parole 119

Capitolo 3. Oggetto: un'età della vita 127

3.1 Premessa: Competenza pedagogica, clinica, ed età della vita 127

3.2 La differenza dei corpi: non bisogni ma desideri 129

3.3 Figura della differenza: l'età adolescenziale 135

3.4 Passione per la differenza: differenze di genere, differenza sessuale e incorpamento 140

3.5 Comunicazione intergenerazionale e disciplina del desiderio 150

Capitolo 4. Oggetto: un livello di scuola 157

4.1 Livelli di scuola diversi, rappresentazioni diverse 157

4.2 Le rappresentazioni della famiglia 159

4.3 Funzione iniziatica dei cicli scolastici 161

Capitolo 5. La preadolescenza e la sua scuola: cenni significativi dal quadro di riferimento 169

5.1 Uno sfondo multidisciplinare contro cui vedere il campo di indagine 169

5.2 Alcuni motivi preadolescenti che specchiano l'oggi 173

5.3 Ricerche sulla preadolescenza e discorsi della psicologia sociale ed evolutiva 178

5.4 Uno spunto guida: il nuovo nato 187

5.5 Il «neonato sociale» di Maria Montessori 189

5.6 Morire all'infanzia, nascere al mondo sociale: l'adolescenza («prepubertà») di Françoise Dolto 194

5.7 Preadolescenza come area dell'*aprés-coup* 207

5.8 Preadolescenza a posteriori: ricapitolazione e intergenerazionalità 212

Capitolo 6. La scuola della preadolescenza: cenni per un quadro multidisciplinare di riferimento 224

6.1 Un'istituzione: luogo di parola e desiderio 224

6.2 Scuola come mandato, statuti, ruoli, responsabilità, autonomia. *Setting*, pratiche istituenti e contenuti curricolari da Riccardo Massa e Fernand Oury 230

6.3 Mandati legislativi, comparazioni internazionali, equità ed efficacia educative. E un autorevole "rapporto" sulla scuola media 248

6.4. Organizzazione e saperi: ascolto attivo e relazione intergenerazionale a scuola 272

Capitolo 7. Disegno del congegno euristico: percorso ideativo e preparazione personale 281

7.1 Lo schema base del percorso di formazione di taglio clinico. Sulla base di quattro 283

7.1.1 Ancoraggi: produrre e interrogare testi per vedersi vedersi 284

7.1.2 Deissi 286

7.1.3 Latenze 294

7.1.4 Terza fase e quarta fase: messa in asse, restituzione, congedo 299

7.2 Ricercare immagini della preadolescenza a scuola: primo livello. Sulla base di quattro 306

7.2.1 Primo: uno a uno 307

7.2.2 Secondo: di fronte al gruppo 309

7.2.3 Terzo: tempo personale 312

7.2.4 Quarto: Tempo collettivo o generale 314

7.3 Secondo livello: sulla base di quattro nel tempo dell'accadere educativo 316

7.4 Preparazione personale: un immaginario 322

7.5 Preparazione personale: sensibilità cliniche 332

PARTE III

Il racconto della pratica:
documenti e storie della ricerca-formazione condotta

Premessa 340

L'occasione iniziale 345

Capitolo 1. Incontro preliminare 347

Capitolo 2. Tra incontro preliminare e incontro introduttivo 351

Capitolo 3. Incontro introduttivo 359

3.1 Visione del corto animato *Via Curiel 8* e discussione di gruppo 360

3.2 Apertura dello spazio narrante e stesura degli episodi di formazione“professionali” 364

Capitolo 4. Tra incontro introduttivo e primo incontro 367

4.1 Analisi tematica ed ermeneutica degli episodi scritti in ricerca-formazione 369

Capitolo 5. Primo incontro 382

5.1 Restituzione a posteriori del lavoro interpretativo dialogico sui testi degli episodi di formazione 385

5.2 I due episodi non direttamente trattati dal gruppo 390

5.3 Conclusione 394

Capitolo 6. Tra primo incontro e secondo incontro 395

6.1 Il filmato 398

6.2 Esercizio della deissi 405

Capitolo 7. Secondo incontro 410

Capitolo 8. Tra secondo incontro e terzo incontro 416

8.1 Dal cognitivo all’affettivo 422

8.2 «Riconquistare la parola»: un brano da Carla Melazzini 423

Capitolo 9. Terzo incontro 426

9.1 Dodici ingrandimenti focalizzati: «La scuola media è…» 427

9.2 Una discussione su “tempo e gruppo” 432

Capitolo 10. Tra terzo e quarto incontro 439

10.1 Verso il quarto incontro 442

10.2 Emozioni di lettura 446

Capitolo 11. Quarto incontro. Messa in asse 446

Capitolo 12. Tra quarto incontro e incontro di restituzione 466

Capitolo 13. Incontro di restituzione 472

13.1 I disegni: paesaggi della preadolescenza 474

13.2 Discorso di restituzione 478

13.3 Discussione sul quadro interpretativo restituito 496

13.4 Valutazione dell'esperienza formativa e di ricerca 499

Indice dell'Appendice alla Parte III 504

Appendice alla parte III 505

Conclusioni 590

Bibliografia 594

Introduzione

Il lavoro presentato è la narrazione di un percorso di ricerca condotto con approccio clinico ispirato alla Clinica della formazione, la proposta teorica e metodologica per la ricerca, la formazione, la supervisione e la consulenza in ambito educativo e formativo elaborata da Riccardo Massa insieme a un'*equipe* di studiose e di studiosi pedagogisti a partire dalla fine degli anni Ottanta[1]. Si ripercorrono i processi di apprendimento e la messa in opera di un metodo e di una metodologia di ricerca educativa secondo il paradigma clinico.

La motivazione iniziale del lavoro di tesi è riconducibile alla constatazione dell'urgenza di un cambiamento nell'assetto istituzionale della scuola "media". Una questione pedagogica che è stata legata all'individuare una metodologia di ricerca educativa idiografica, situata, partecipativa e relazionale che consentisse una rielaborazione critica della propria esperienza da parte di coloro che praticamente lavorano come educatori e come formatori nella scuola media. L'incontro con il pensiero e con l'epistemologia pedagogica, critica e radicale di Riccardo Massa e soprattutto con il suo libro *Cambiare la scuola* ha permesso di riconoscere nella proposta della Clinica della formazione un approccio alla ricerca situata in istituzione che unisse il rigore metodologico al rispetto delle istanze pedagogiche e politiche del cambiamento.

È stato possibile tradurre sul livello pedagogico sia l'implicazione tra come si pensa la scuola e come se ne parla sia il concetto di scuola quale dispositivo pedagogico interrogando le rappresentazioni delle docenti e le loro latenze all'interno di un *setting* di ricerca e formazione in cui è stato compiuto un lavoro collettivo sul linguaggio con cui si narrano le esperienze e le visioni della formazione delle/dei preadolescenti.
Il mezzo e l'obiettivo della ricerca sono stati l'indagine sulle rappresentazioni di un'età della vita e sulla relazione formativa intergenerazionale nella scuola: riconoscere le immagini e in quell'operazione conoscere qualcosa di nuovo, che è sempre stato in quell'immagine, su ciò ci fa come siamo (state).

1 Cfr. Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano, FrancoAngeli, p. 37: «La Clinica della formazione così come emerge dal discorso fondativo di Riccardo Massa e dagli sviluppi successivi di chi assieme a lui l'ha studiata e praticata, può essere riguardata da almeno tre diversi ma intrecciati punti di vista: come un approccio nuovo sia dal punto di vista culturale che metodologico alla ricerca educativa, come una strategia di costruzione di nuovo sapere pedagogico, come pratica di intervento per la formazione, la consulenza e la supervisione dei formatori. Essa è innanzitutto l'individuazione di un nuovo modo di fare ricerca pedagogica, un nuovo orizzonte di epistemologia pedagogica che assume radicalmente l'istanza di una pedagoga critica – ovvero di uno sguardo interrogante e problematico sull'esperienza educativa, oggetto di studio della pedagogia – sia l'istanza di rispondere alla peculiarità della scienza pedagogica di essere una disciplina con un'identità teorico-pratica […]».

Nella Parte I della tesi si dà conto di un primo attraversamento di alcuni testi di Massa e della comprensione di concetti come competenza pedagogica, dispositivo pedagogico, materialità educativa, *setting* e mediazione educativa. Si presenta un possibile percorso di lettura che conduca a un' interpretazione del paradigma clinico in pedagogia e per la ricerca educativa.
Nella Parte II si descrive il percorso di apprendimento e di comprensione della proposta metodologica per la ricerca e la formazione avanzata dalla Clinica della formazione. Si illustra come si è pensato di declinarla nel contesto e nella situazione di indagine specifici. La scuola media è sempre stata definita scuola del preadolescente: sulle immagini del soggetto educativo in questa età della vita (sue qualità, possibilità, desideri e bisogni) si è deciso di fare ricerca con un gruppo di docenti di scuola media. Si descrivono la messa a punto del congegno euristico e la progettazione dell'allestimento del *setting*. Viene dato conto della costruzione di un quadro di riferimenti multidisciplinari contro il quale la ricercatrice ha potuto pensare gli oggetti della ricerca: le rappresentazioni delle formatrici; l'età della vita detta preadolescenza; il livello scolastico specificatamente dedicato alla stessa. Da qui in avanti il lavoro è sotterraneamente percorso da una rete di rimandi analogici tra due temi. La prima questione epistemologica è quella delle latenze delle rappresentazioni e della loro interrogazione nell'attività riflessiva e ricorsiva condivisa, tramite la quale si compiono riconoscimenti a posteriori. La seconda questione pedagogica è quella del discorso sulla preadolescenza come area dell'*après-coup* o della risignificazione: una soglia sulla quale è im-possibile rigiocare (ri-conoscere) in termini tanto individuali che politico-sociali le proprie differenze e determinazioni.
Nella Parte III della tesi si racconta l'esperienza di ricerca sul campo, ossia lo svolgimento della ricerca-formazione con un determinato gruppo di docenti co-ricercatrici e formande. Qui la pratica trova nel racconto la sua teoria: tutto ciò che è stato detto nei capitoli precedenti è rivisitato in una forma altra. Si riportano i testi prodotti nel corso degli incontri di ricerca e formazione e si approfondiscono da una parte i temi dell'interrogazione ermeneutica dei testi prodotti nelle ricerche idiografiche e dall'altra il riconoscimento delle immagini e le annominazioni di questi reperimenti, fino alle acquisizioni euristiche. Il lavoro presentato è così soprattutto il racconto di un apprendistato ai metodi della ricerca educativa, sulla scorta di un concreta urgenza pedagogica di cambiamento.
È utile tener conto che la ricerca è durata a lungo e il racconto porta tutti i segni di questa crescita protratta. Le tre parti in cui è diviso sono, dunque, anche fasi di maturità differenti. La prima, in cui si presenta l'attraversamento di alcuni scritti di Riccardo Massa, è quella più acerba, la testimonianza dell'incontro con un pensiero e una filosofia per derivarne un metodo di ricerca adatto a ricavare nella scuola, con chi fa la scuola, uno spazio di pensiero o di pensabilità per il cambiamento. Presenta il tormento e la goffezza del primo

incontro, del misurarsi con un maestro attraverso i soli libri. Durante tutto quel periodo di letture e riletture, nella fase in cui è avvenuto l'incontro decisivo con *Cambiare la scuola*, il testo inesauribile che guida tutta la ricerca, si è anche proceduto a formarsi alla ricerca educativa eleggendo il paradigma clinico e arrivando a concepire il progetto di ricerca sul campo.

La progettazione vera e propria è poi raccontata nella parte seconda, assieme alla definizione dello sfondo multidisciplinare di riferimento. Si tratta della scuola media e della preadolescenza, mentre prosegue l'indagine sui metodi della Clinica della formazione, anche tramite il confronto con il libro *L'adolescenza: immagine e trattamento*, resoconto di una lunga e complessa ricerca dedicata dal gruppo della Clinica della formazione all'età della vita cui Massa ha continuato a rivolgersi negli anni con immutata passione. Vi sono qui una maggiore sicurezza, perché la durata dello studio rende più pesanti ma anche più spedite, e una strutturazione più complessa, perché il tempo del dottorato è anche un tempo di letture, di esplorazioni, di incontri intellettuali, un tempo in parte vano e in parte ispirato. In questa parte seconda si trova molto delle mie passioni personali (la scuola media, il femminismo, la cooperazione educativa e la pedagogia istituzionale, Dolto e Montessori).

Infine vi è il racconto della ricerca formazione avvenuta, in cui non si rinuncia al rigore pur nell'effusività narrativa e nel passaggio all'impiego della prima persona. La scrittura si scioglie, anche per la gioia di aver avuto l'occasione condivisa di realizzare l'esperienza sul campo. Nella pagine che seguono, non in maniera scoperta, si è perseguita rigorosamente la coerenza delle relazione tra i temi trattati e i testi citati, anche confidando sulla lunga fedeltà a certe opere e autori.

PARTE I

Un percorso di lettura nell'opera di Riccardo Massa: la competenza pedagogica per cambiare la forma della scuola nella scuola che c'è

Capitolo 1. Il livello pedagogico

1.1 Premessa

Un piccolo gruppo di docenti di scuola secondaria di primo grado ha scelto di sperimentare una ricerca-formazione di impianto clinico sulla propria "Immagine della preadolescenza nella sua scuola". L'oggetto di ricerca è stato dunque l'immagine di un'età della vita, ma ciò voleva anche dire interrogare la propria esperienza di professioniste: ciò che sappiamo, cosa ci fa fare? ciò che facciamo, cosa ci fa sapere?

Cosa sappiamo/non sappiamo del nostro fare e cosa ci facciamo/non facciamo del nostro sapere? Lavorando da anni, tutti i giorni, con le/i preadolescenti e chiedersi "chi vedo davanti a me?" è di certo un gesto di curiosità che apre a un orizzonte di libertà e cambiamento. Se si può dire che "vediamo ciò che sappiamo" allora fare ricerca su ciò che vediamo vuol dire arrivare al "conosciuto non pensato" che ci apre appunto la possibilità di riconfigurazioni. Ed è questa la disposizione alla ricerca cui l'atteggiamento clinico risponde.

Quando si dice con "approccio clinico" si può intendere genericamente che la ricerca sia di tipo idiografico, situato, relazionale, dialogico e interpretativo[2]. Ma entrando nel merito significa, ovviamente, molto altro, come si tratterà diffusamente qui di seguito.

Il metodo clinico–approssimativamente l'indagine minuta sul singolo al fine di interpretarlo

2 Cfr. il primo capitolo, *La clinica della formazione*, in Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica per il dirigente scolastico. Percorsi di formazione per l'autonomia*, Milano, FrancoAngeli, pp. 13-36.

interrogandolo e così tramite una semiosi spiegarlo per trattarlo-ha una sua tradizione nelle scienze umane, nella medicina e nella psicologia in primo luogo. Si ritiene però che nell'ambito della pedagogia e quindi della ricerca educativa e della formazione il "paradigma clinico" trovi una sua ulteriore e particolare e specifica declinazione, che qui si accetta e si segue nell'elaborazione che la Clinica della formazione fonda e compie.

Questa prospettiva ha una implicazione fondativa di tipo epistemologico. Dice, dalla trascrizione di un'intervista-saggio, Riccardo Massa:

> «Io ad esempio propongo da sempre un paradigma clinico per la pedagogia perché propongo la totale liberalizzazione della dimensione clinica come dimensione che permette di uscire dall'impasse tra ciò che è umanistico, spiritualistico, personalistico e ciò che è come dire positivistico, oggettivistico, sperimentalistico. Quindi dal mio punto di vista tutta la pedagogia è clinica, tutto il sapere pedagogico è un sapere clinico, cioè è un sapere che si costruisce sull'esperienza diretta, con casi individuali, concreti, in situazioni comunitarie determinate, un sapere che osserva l'intensività e la proceduralità del proprio accadere, un sapere dalla propria pratica professionale, che rielabora questo sapere e che lo restituisce […]. Per me l'espressione "clinica" indica una disposizione epistemologica che riguarda il modo di porsi verso la normalità, la generalità»[3].

L'epistemologia della scienza pedagogica offerta nell'opera del grande pedagogista milanese propone una «interrogazione di taglio teorico dottrinale ed epistemologico» dell'accadere educativo che «corrisponde a una pratica di clinica della formazione sulle rappresentazioni, gli affetti e i dispositivi di azione nelle istituzioni scolastiche»[4] e, si aggiunge coerentemente, nelle situazioni formative in generale.
Questa ultima citazione è tratta da *Cambiare la scuola*, il testo di Riccardo Massa del 1997 la cui continua, a nostro parere inesauribile, lettura e rilettura ha informato tutto il presente lavoro: venendo dal libro sulla scuola si trova la specificazione contingente rivolta alle istituzioni scolastiche, ma è noto che la proposta della Clinica della formazione è congruente a tutte le situazioni formative.
Attraverso di essa infatti si vuole:

---

3 Catella M. (2000), *Prevenzione: un alibi minimalista?, intervista saggio di M. Catella e R. Massa*, Milano, Centro Ambrosiano, p. 29.

4 Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari, Laterza, p. 103. Da ora innanzi citato nelle pagine seguenti della Parte I come CS**. (**Si veda l'elenco delle abbreviazioni delle opere di Riccardo Massa maggiormente citate nella Parte I in Appendice alla Parte I).

«valorizzare il significato specifico della valenza clinica come carattere intrinseco e costitutivo di ogni autentico sapere pedagogico, e il contributo che da questo può derivare proprio per porsi al di fuori tanto della contrapposizione tra clinica medica e clinica psicologica, quanto della riduzione all'una o all'altra di esse»[5].

Così si legge in *Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, il volume a più mani che rendendo conto, criticamente e metodologicamente, di un'esperienza di ricerca clinica su «modelli rappresentazioni e affetti nel lavoro di formazione» svoltasi nel 1989 nella cornice di un seminario per formatori di adulti in organizzazioni aziendali, propone una discussione teorica su ciò che si chiama Clinica della formazione e sulla sua ricaduta sul terreno proprio della formazione, nell'ottica di un servizio a «gli sviluppi di una nuova pedagogia intesa come teoria e clinica della formazione»[6]. È il primo testo di Massa a cui conviene rimandare per una illustrazione della metodologia e dei presupposti teorici della Clinica della formazione.

Dal saggio di Massa che apre il suddetto volume si trae allora un'ulteriore e a suo modo definitiva formulazione del significato che "clinico" può voler importare alla pedagogia:

«superamento della contrapposizione tra teorico ed empirico-sperimentale, riferimento di un atteggiamento di criticità e radicalità conoscitiva alla individualità concreta della realtà educativa, attenzione intensiva a un aspetto dell'esperienza umana così intrinsecamente processuale come è quello della formazione, messa a punto di disegni rigorosi di indagine qualitativa e di operatività clinica basati sulla relazione intersoggettiva e sul riferimento prioritario al linguaggio, creazione di un *setting* specifico di lavoro pedagogico, esplicitazione dei caratteri costitutivi di qualunque *setting* educativo, ridefinizione del rapporto tra spiegazione e comprensione, uso critico di metodiche interpretative e superamento, attraverso un effettivo circolo ermeneutico, del cortocircuito tra teoria e prassi, tecnica e arte, scienza e valori».

Dunque questa è, in massima sintesi e altissima densità, l'opzione teorico-metodologica insita nell'adozione di un approccio clinico ispirato alla Clinica della formazione. La ricerca- formazione nella scuola del preadolescente è stata, si ripete, anche una ricerca sul metodo scelto e quindi sulla teoria della formazione che sottende. Come scrive Maria

5 Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione, un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli, p. 26. Da ora innanzi CdF.

6 Cfr. ivi, pp. 10-13.

Grazia Riva: «mentre si effettua un lavoro di clinica della formazione sul là e allora, si sta di fatto svolgendo una clinica della clinica sul qui e ora»[7]: fare esperienza dell'esperienza formativa è, come si leggerà, un esercizio di ricorsività praticabile assieme solo in un *setting* organizzato appositamente per rimandare ai "caratteri costitutivi di qualunque *setting* educativo" e quindi la condizione in cui si cerca di porsi a vicenda è continuamente quella di "vedersi vedere"; "vedersi vedersi" e "vedersi vedersi vedere".

La sfida di tendere a passare attraverso un dispositivo in cui l'esperienza di ricerca situata, contestuale e dialogica sia realmente ed effettivamente esperita come tale da tutte/i le partecipanti obbliga di fatto a una clinica della clinica in atto. Di questa esperienza si cercherà di dare conto nel seguito del lavoro presente, dove il racconto delle immagini della preadolescenza a scuola rinvenute dal/nel gruppo in ricerca-formazione è inseparabile da quello del congegno metodologico che la ricercatrice si era apprestata a mettere in moto e da quello che, nelle sue parole, è accaduto in pratica.
Prima di giungervi, tuttavia, è parso necessario anteporre una parte di carattere differente, più teorico, che affrontasse il cammino, dal punto di vista di chi scrive complesso, affrontato per comprendere e articolare la relazione tra clinica e scuola e tra clinica e cambiamento (della scuola). Il motore primo della ricerca infatti è stata un'esperienza da insegnante nella scuola media (e necessariamente, non di meno, come si è appreso nel fare ricerca, l'esperienza in altri anni come ragazzina e studentessa nella stessa scuola): da questa occasione concreta è scaturita la consapevolezza di un'urgenza condivisa da molte/i di cambiamento.

Il lavoro di tesi risulterà dunque tripartito: nella prima parte che qui subito segue si riporta il lavorio di apprendistato teorico attraverso le opere di Riccardo Massa effettuato per potersi cimentare con la progettazione di una ricerca di taglio clinico nella scuola; nella seconda parte si narra la concezione e la progettazione della ricerca-formazione sulle rappresentazioni poi realizzata; nella terza si rende un racconto della ricerca-formazione realizzata con un gruppo di docenti della scuola media sulle proprie rappresentazioni della preadolescenza nella scuola.

1.2 Primo: risalire al dispositivo

Le insegnanti sono professionisti della formazione in ambito istituzionale, che ogni

7 M. G. Riva, *Giochi di ruolo nella formazione*, in Cerioli, L., Massa, R., (a cura di), (1999), *Sotto-banco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Franco Angeli, pp. 105-121, p. 113.

giorno si misurano, con livelli differenti di consapevolezza, sulle questioni del ruolo e dell'organizzazione; che sperimentano la complessità dell'intreccio tra le dimensioni comunicative e relazionali con quelle della didattica e dei contenuti; che verificano gli scarti tra progettazione e azione formativa. Sanno anche che se da una parte è l'esperienza concreta a istruire la loro professionalità dall'altra accade frequentemente di essere sopravanzate e come agite da procedimenti e da accadimenti di cui non si riesce ad avere il controllo e ancora prima una conoscenza utile a comprendere e interpretare assieme le situazioni per poi ricercare soluzioni condivise.

Insegnando nella scuola e riflettendo sul proprio lavoro, anzi esattamente su di sé al lavoro, si intuisce che vi sono modelli, credenze, sentimenti, rappresentazioni, immagini, desideri, esperienze pregresse e conoscenze e modi di conoscere e concepire la conoscenza che ci orientano ed entrano in scena attivamente nel momento del fare, dell'agire la funzione docente e la relazione educativa. Tutti gli impliciti sopra elencati interagiscono poi con la forma della scuola, con la sua organizzazione sia generale che minuta, nella quale si è prese tutte assieme, docenti e alunne/i, fortissimamente. E ancora influiscono sempre, cioè prima dopo e durante quello che accade nelle ore di lezione vera e propria, le condizioni esterne alla scuola: quelle generali, del tempo e dei destini comuni, e quelle locali della città e del quartiere dove la scuola è posta, fino alle situazioni specifiche di ciascuno studente/studentessa e loro famiglie.

Questo è un bozzetto, ingenuo, della complessità del lavoro formativo nella scuola e se ne può ben dedurre, viste tutte queste variabili implicate e interagenti, il bisogno di un genere specifico di competenza. Per fare proprio quel lavoro lì, che è educare e istruire in una istituzione, si sente la necessità di un complesso di strumenti fatti propri e condivisibili, da saper mettere in moto con abilità nelle situazioni più varie. Essi non riguardano la sola didattica o la sola psicologia o la sola metodologia comunicativa. Stiamo parlando di qualcosa di più specifico e più generale a un tempo, qualcosa che ciascun docente va in maniera più o meno consapevole cercando dappertutto e in ogni occasione di formazione.

Chiamiamola allora "competenza pedagogica": proprio attorno alla definizione di questa chimera si vorrebbe ricondurre la congruenza di clinica e scuola, facendosi una strada attraverso gli scritti di Riccardo Massa.

In *Sottobanco*, volume collettaneo del 1999, dedicato a presentare le prospettive congiunte di psicologia e pedagogia sulla relazione educativa a scuola in vista di una clinica della formazione, si legge il testo di Massa che illustra nella maniera più accessibile la

relazione tra la metodologia della "clinica della formazione"[8] e le pratiche di supervisione e consulenza pedagogica, di formazione e ricerca sul campo, che possono essere condotte direttamente dalle/dagli insegnanti nella scuola[9]. Qui anzi è scritto chiaramente che la metodologia della "clinica della formazione" è «specificatamente orientata alla scuola»[10]. Quest'ultima infatti:

> «si istituisce come campo di ricerca e di elaborazione autonoma delle proprie pratiche, che non possono essere solo didattiche e organizzative, ma che devono essere anche di rielaborazione e di risignificazione progressiva del lavoro svolto quotidianamente dagli insegnanti e dai ragazzi»[11].

Secondo Massa l'esperienza scolastica concreta è caratterizzata oggi[12] da quattro dimensioni.

Quella della complessità («la scuola è divenuta-in una società complessa-una realtà ipercomplessa di esperienza»); della densità («densa di significati sfuggenti, con una compresenza di livelli molteplici e contraddittori»); della verticalità («esperienza che va nel profondo e attiva dimensioni profonde dell'individuo»); della problematicità («la scuola come campo di esperienza, nonché il modo in cui essa è strutturata, organizzata e governata, così come una forte passionalità che emerge e coinvolge i nostri figli, i nostri bambini»)[13].

Per trattare adeguatamente quindi questa esperienza concreta e, diciamo noi, pluridimensionale, è necessario, nelle parole di Massa, «uno spazio di lavoro di altro livello, che si colloca altrove rispetto a quello scolastico e che richiede un suo luogo e

8 La varietà di scritture (maiuscole o minuscole) con cui compare il nome della proposta epistemologica teorica e professionale della clinica della formazione rispecchia quella che effettivamente si trova nei testi che ne trattano di volta in volta. Al posto di uniformare la scrittura si è deciso di rispecchiare di volta in volta, segnalandolo, la scrittura presente nel testo a cui ci si sta riferendo. Quando invece si parla in proprio si adotta la scrittura clinica della formazione.

9 Riccardo Massa, *La "clinica della formazione" come pratica di consulenza e supervisione*, in Cerioli L., Massa R., (a cura di), (1999), *Sottobanco, cit.* pp. 11-23.

10 Ivi, p. 12.

11 Ibidem.

12 Un oggi che dal 1999 al 2014 non è cambiato, soprattutto poi nella visione espressa di Massa, che con grande sensibilità già prefigurava alcune tendenze di allora oggi in piena espansione.

13 Tutte le citazioni ivi, p. 13. Si fa presente che in tutto il testo Massa scrive «Noi insegnanti» e che ogni volta fa riferimento a tre prospettive: insegnanti, bambini/e ragazzi/ famiglie.

momento di riconoscimento»[14].
Dato che la scuola «chiede in realtà di essere un luogo in cui da una pratica professionale concreta si elabori nuovo sapere con una funzione critica e autoriflessiva»[15] quello che diventa necessario è proprio un «*lavoro sull'azione della formazione*»[16] ed è ciò che si propone con il metodo clinico nella formazione, ricerca, consulenza e supervisione.

La sottolineatura è di chi scrive perché a partire da questo concetto di *lavoro sull'azione della formazione* eletto a contenuto di una ricerca-formazione sul campo partecipata e condivisa, si è intrapreso un percorso di comprensione sul senso dell'approccio clinico in pedagogia[17].
La competenza pedagogica è un sapere, un saper fare e un saper essere che si può costruire solamente in occasioni di formazione comuni, connesse realmente alle situazioni concrete e in vista di una elaborazione teoretica.
Nel capitolo XI, *Formazione e scuola* di *Le tecniche e i corpi* si legge questa definizione di competenza pedagogica:

> «Competenza pedagogica vuol dire rinvio al carattere di esperienza agita come costitutivo di ogni effettiva esperienza formativa, all'esigenza quindi di una teoria dell'azione formativa ma anche di una teoretica di essa, di un *setting* e di un dispositivo specifici di strutturazione metodologica. Il che vuol dire attenzione sistemica alla strutturazione spazio temporale, oggettuale, simbolica, relazionale e comunicazionale delle attività formative, alle loro condizioni situazionali, alle loro variabili operative e alle loro tecniche procedurali»[18].

È una formulazione densissima, espressa in un linguaggio dottrinale, che si colloca agli

14 Ivi, p. 14.

15 Ibidem.

16 Ibidem

17 Cfr. ibidem, p. 15: «Clinica indica un' opzione di metodo e di atteggiamento. Questa espressione diviene una metafora metodologica ed epistemologica. Metafora epistemologica la cui riappropriazione permette di superare la vecchia contrapposizione tra gli sperimentalisti che operavano con statistiche, test e tabelle di osservazioni oggettive e d'altro lato i passionari delle vicende esistenziali declinate sul piano etico e valoriale o meramente sentimentale. Questa spaccatura che pretende di ridurre la complessità del lavoro della formazione a qualcosa che possa essere controllato e progettato, o a qualcosa che possa essere assunto semplicemente come oggetto di narrazioni letterarie o prescrizioni morali, ci sembra insostenibile».

18 Massa R (2003), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli, p. 309. Da adesso in avanti TC.

antipodi rispetto allo stile adoperato in *Sottobanco* ma il complesso di riferimenti teoretici sottesi e il paradigma epistemologico presupposto sono ovviamente gli stessi.

> «Lavorare sull'azione della formazione» (da *Sottobanco*) è ciò che si fa in uno spazio di ricerca e di formazione di tipo clinico, e se anche il tema della ricerca-formazione può variare[19], la modalità è sempre quella di sperimentare una riflessione attiva sull'azione educativa come «attenzione sistemica alla strutturazione spazio temporale, oggettuale, simbolica, relazionale e comunicazionale delle attività formative, alle loro condizioni situazionali, alle loro variabili operative, e alle loro tecniche procedurali» (da *Le tecniche e i corpi*).

Esperire un pensiero sulla propria esperienza con l'«attenzione sistemica» sopra detta è dunque l'attività con esito formativo pedagogico che si svolge assieme, anche qualora non si arrivino a utilizzare correntemente i termini di *setting* e di dispositivo e di struttura. Tali concetti sono però necessari a chi appresta il percorso e vi compartecipa come conduttrice e solo tramite essi è possibile padroneggiare la cornice epistemologica della metodologia clinica secondo la Clinica della formazione.

Dunque una ricerca-formazione con approccio clinico, condotta nella scuola ed effettivamente partecipata e condivisa, che sia cioè realmente situata dialogica e interpretativa, che davvero tenda a un co-ricercare come situazione in cui «si faccia ricerca congiuntamente, formatore e formandi, e si scopre qualcosa assieme»[20], presuppone che chi si propone come conduttrice possieda una teoria di *setting* e dispositivo.

Bisogna tentare-dato che ogni impresa formativa è un'avventura in cui è presente il rischio - di vivere un'esperienza di secondo grado (lavorare sull'azione formativa come fare un'esperienza formativa dell'esperienza formativa) che apporti alle partecipanti un contributo di conoscenza in direzione della costruzione della propria competenza pedagogica. Quindi sebbene indiretta vi deve essere una verifica condivisa di quelle stesse idee di dispositivo e di *setting* con cui si è allestita la cornice di ricerca compartecipata. Solo così, pur sempre in maniera incalcolabile, si avranno delle ricadute produttive in altri momenti del lavoro scolastico, facendo salva l'istanza di cambiamento che ha mosso dal

19 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 21: «la proposta di ricerca formazione di taglio clinico può rivolgersi ad ambiti di studio specifici»; ivi, p. 28: «Il percorso di Clinica della formazione può essere utilizzato di volta in volta con vettori diversi, sul piano di un *setting* di formazione vera e propria, di un *setting* di supervisione o di un *setting* di ricerca, oppure può essere usata in riferimento alla formazione dei formatori o alla formazione degli insegnanti».

20 Cerioli, L., Massa, R., (a cura di), (1999), *Sottobanco…, cit*, p. 15.

principio il lavoro e la scelta dell'approccio clinico della ricerca.

In *Cambiare la scuola* Massa dice che è la nozione di dispositivo ad aprire lo spazio teorico di pensiero sul cambiamento della scuola; è il dispositivo il punto di vista (la posizione teorica) da cui il "conosciuto non pensato" riceve nominazione e quindi effetto trans- formativo, modificazione del contesto transindividuale. Si propone quindi di ricostruire, con un percorso attraverso alcuni testi di Riccardo Massa, una sorta di risalita al dispositivo e da quello al *setting* pedagogico.

Notoriamente è stato attraverso l'opera di Riccardo Massa che in Italia il concetto di "dispositivo", inaugurato da Foucault, si è diffuso in pedagogia, spesso senza caricarsi delle sue potenzialità e della sua potenza. In un certo senso la formula *dispositivo* è molto suggestiva: consente di afferrare qualcosa di assai complicato, di indicare un complesso di elementi correlati difficile da padroneggiare senza fare lavoro speculativo e spendere lavoro argomentativo. Eppure si ha l'impressione che la "macchinetta linguistica" *dispositivo* sia utilizzabile davvero solo dopo esserci passate attraverso, dopo aver fatto il viaggio un po' doloroso e tormentato che permetta non tanto di interpretare la nozione ma di usarla; di farci delle cose (politiche) e non solo di esserne fatti nella pratica di scrittura teorica. Come ogni viaggio quello che segue conosce deviazioni, momenti di stanca e luoghi privilegiati e la sua ragione è chiara soprattutto a chi l'ha fatto.
Pierangelo Barone, nel saggio *Risorse umane: un attraversamento clinico del dispositivo pedagogico tra effetti materiali e simbolici* contenuto nel volume collettaneo *Formazione clinica e risorse umane* del 2004[21], scrive:

> «Attraverso la nozione di "dispositivo pedagogico" Massa evidenzia come lo svolgersi dell'accadere educativo sia sempre da mettere in relazione all'insieme delle condizioni materiali e simboliche, esistenziali e psicologiche, culturali e sociali, al loro intreccio e surdeterminazione; contestualmente ne rivela la struttura complessa e irriducibile, di cui appare essenziale considerare tanto la dimensione di evidenza e di intenzionalità pedagogica che muove l'azione educativa, tanto la dimensione più implicita e latente che ne attraversa la fattualità e la materialità».

"Dispositivo" dunque serve a vedere l'accadimento educativo, inteso come una prassi, che si dà nei procedimenti e nelle concrete determinazioni positive di tipo materiale, simbolico, esistenziale, psicologico, culturale e sociale, le quali si relazionano e si

21 P. Barone in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano, FrancoAngeli, pp. 97-110, p. 98.

combinano tra di loro secondo rapporti specifici propri appunto dell'esperienza educativa.

Se da una parte vi è l'aspetto della prassi, dall'altro vi è quello di un sostanziarsi dell'educazione in condizionamenti strutturali, che essa però a sua volta può anche istituire (è condizionata e condiziona, concretamente)[22].

Il dispositivo permette di "rivelare" una struttura complessa e irriducibile che ha una dimensione pedagogica evidente e una invece implicita e latente, che attraversa la fattualità e materialità dell'accadere educativo. È necessario mettere ben in evidenza la natura incorporea e invisibile del dispositivo e la dimensione latente della struttura.

In altri luoghi Massa si esprime così:

> «*Dispositivo* è termine che abbiamo ripreso da Foucault e teorizzato per primi in pedagogia, ma che oggi viene usato disinvoltamente per indicare qualsiasi elemento normativo e istituzionale. Quando dovrebbe indicare il sistema incorporeo delle procedure in atto nell'istituzione scolastica e in qualunque situazione educativa» [CS, p. 130];

«È qualcosa di impalpabile e incorporeo, invisibile e latente, che struttura le componenti simboliche e materiali di una certa realtà e una certa forma educativa. La forma-scuola ne è un esempio pregnante ma non esaustivo» [CS, p. 87];

> «Una totalità organizzata in atto, un dispositivo dinamico e strutturale, un reticolo specifico di pratiche e di linguaggi: ecco, questo può essere allora l'oggetto di una competenza pedagogica, nelle sue dimensioni spazio-temporali, corporali e simboliche» [TC, p. 391].

Da queste ulteriori definizioni bisogna trattenere principalmente la connessione di linguaggio e materialità, oltre a quella dei condizionamenti storico-materiali.

22 In questa dialettica il soggetto è tanto prodotto quanto agente di educazione, col rimando però onnipresente a un oltre vuoto. È l'im-possibilità, celeberrima, di educare, analoga a quella, secondo Freud, di governare e di psicoanalizzare. L'intenzionalità (di conoscere e di fare) si incontra sempre con una im-possibilità, dovuta all'essere sempre dentro e mai fuori, quindi mai dove si crede e si può stare. La dimensione intersoggettiva del linguaggio e della costruzione verificabile di conoscenze è connessa a questa condizione.

1.3 Educazione: potere, violenza sgradevolezza e necessità

Inoltrandosi in questo teorizzare complesso, che è l'orizzonte in cui è concepita la Clinica della formazione, conviene esplicitarne, come ha fatto Riccardo Massa a più riprese, i presupposti dottrinali e i paradigmi epistemologici: essi si trovano nel marxismo, nello strutturalismo e nella psicoanalisi o forse si potrebbe dire nel materialismo, nello strutturalismo post foucaultiano, nella psicoanalisi post lacaniana.

È da questa prospettiva che, nel capitolo V*, Ricerca e struttura* de *Le tecniche e i corpi*, Massa sull'educazione scrive:

> «Perché non concepirla come prassi, e come tutto ciò che determina oggettivamente il modo di essere dell'uomo, ma che viene a sua volta agita da un proprio gioco dialettico di variabili oggettuali, spaziali, corporali, simboliche e temporali storicamente fondate?» [TC, p. 127].

E in un altro luogo dello stesso libro propone di intenderla nei termini seguenti:

> «[…] d'una struttura che determina oggettivamente il modo di essere dell'uomo in quanto materialmente condizionato e condizionabile» [TC, p. 269].

È l'oggettività strutturale dell'educazione che ce la fa nominare come dato antropologico basilare e imprescindibile, che disegna una regione ontologica propria:

> «come modalità esistenziale e regione fondante caratterizzata da una struttura specifica» [CS, 119].

La complessità di pensare e fare educazione (di sporgersi per così dire su quella dimensione latente e implicita cercando di scorgere-scorgersi) è dovuta dunque nostro esserci presi e giocati dentro, al nostro esserne dette anche quando la vogliamo dire:

> «Insomma, e anche rispetto a una pretesa impraticabilità epistemologica del concetto di educazione non è questione di contrapporre istruzione a educazione, o apprendimento a socializzazione come se fossero due cose di diversa implicazione ideologica, di diverso segno dottrinale, di diverso rilievo scientifico o di diversa agibilità operativa. […] Tutto dipende dai modelli teorici, dalle procedure operative, dalle categorie dottrinali, dalle contingenze storiche e dai progetti ideologici di cui ci si si serve per interpretare una cosa che è sempre la stessa, e cioè la strutturazione

delle condotte umane in quanto esperienzialmente, ambientalmente e socialmente determinate, ma dunque al tempo stesso determinabili, da dispositivi di ordine pedagogico […] è di questa cosa obliata e latente che determina con relativa autonomia l'accadere educativo, sulla base di determinazioni storico ambientali dialetticamente esplicabili, di questa cosa allusa e taciuta, presente e non detta, parlata e assente, da cui si è invece continuamente giocati e parlati che occorre riappropriarsi per farne oggetto di una scienza empirica particolare dell'educazione e della corrispondente tecnologia sociale».[TC, pp. 266-67, sottolineature nostre][23].

Ecco che si colgono bene i nessi tra la ricerca epistemologica, il carattere teorico-pratico della pedagogia e la sua dimensione sempre politica.
La dimensione formativa ci si mostra infatti sempre implicata con il potere, con l'inevitabile e pervasivo conflitto in cui si ricevono i nomi e le forme delle identità:

«[…] il modo di essere dell'uomo costituisce sempre un modo di essere storicamente e socialmente e culturalmente determinato attraverso la violenza ineludibile di ogni rapporto umano, vale a dire è determinato oggettivamente da ciò che si chiama educazione e che di per sé non è una cosa bella o brutta, buona o cattiva, avanzata o conservatrice, ideologica o idealista, razionale o sentimentale» [TC, p. 227] .

Lo sforzo di conoscenza e di comprensione pedagogica si rivolge dunque a qualcosa che fa parte dell'agire sociale e in esso distingue una regione specifica. Non si tratta di prendere una o di rigettare un'altra posizione ideologica o etico valoriale sul suo essere un fatto di ideologia e valori (dato incontrovertibile) ma di impegnarsi nella ricerca di una conoscenza operativa efficace.

O forse si potrebbe dire, nella ricerca di una postura conoscitiva e operativa illuminata che proprio per l'alta posta in palio si applichi faticosamente e minuziosamente a trovare le condizioni razionali e anche scientifiche, ma perciò pur sempre conflittuali, secondo cui efficacemente e coerentemente operare circa gli effetti:

«Non si tratta di parlare di ciò su cui bisognerebbe tacere ma di non rinunciare invece a tematizzare sulla scorta dei modelli epistemici e dati scientifici più accreditabili per via del loro stesso carattere meno restrittivo, anche gli aspetti clinici, dinamici, psico-sociali, antropologico-culturali, sistemici, organizzativi, istituzionali ed

23 Cfr. TC, p. 41: «pensare l'educazione come ciò da cui l'uomo stesso viene giocato e parlato, al di là di ogni sua traduzione eulogistica, soggettivistica e progettuale nel concetto di formazione o di istruzione».

esperienziali che sono comunque in gioco nell'accadere educativo: sono di certo questi degli aspetti di grande complessità e di grande surdeterminazione, ma ciò, anziché autorizzare a misconoscerli nell'ineffabile o a ributtarli nell'ideologico, dovrebbe invece sollecitare a padroneggiarli empiricamente attraverso una più adeguata strutturazione del discorso pedagogico» [TC, p. 275].

Si può avvertire, a qualcuno accade, qualcosa di liberatorio in questo approccio perché non si separano i mezzi dai fini ossia i mezzi dai contenuti. E tanto meno la teoria dall'azione[24]. Ne vengono un senso e una misura alla pedagogia, a ciò che sia e possa essere, senza formulazioni clamorose ma neanche senza negarsi di cosa siano fatte la sua bellezza e virtù minori o la sua ostica necessità. "Minori" per modo di dire, per riferirsi a quell'effetto di "tenerezza" di cui si parla in *Cambiare la scuola*:

«Il carattere di impegno civile del discorso pedagogico rispetto a questioni che riguardano la lotta politica e la vita di ognuno deve essere riconosciuto con tenerezza.» [CS, p. 48].

E "minori" perché tale implicazione con la vertiginosamente meschina e passionale storia umana significa non negare-negarsi sia l'ambiguità costitutiva dell'azione formativa sia il suo aspetto faticosamente operativo, il suo essere sempre anche una questione di lavoro continuo, dettagliato e caricato di tutto quell'attrito che produciamo tra noi e tra noi e le cose (le cose che noi siamo) in ogni costruzione comune e che sorge dalla materialità delle nostre pulsioni e immaginari più profondi e basilari. E là torna.

Educare si fa a viso e a pelle con gli altri, curandosene e anche agendo per disporli, formarli, manipolarli; si fa tra tecnologia e valori comprendendo per giunta che in questo non trasparente operare non si è che tutti complessivamente agiti da altro (non si è tutti che continuamente altro).
Un po' grande e un po' meschina faccenda da cui non ci si può, comunque, esimere.

In un passo che dovrebbe essere celebre Massa scrive: «L'educazione è una sporca e triste

24 Cfr. Cerioli, L., Massa, R., (a cura di) (1999), *Sottobanco…, cit.,* p. 22*:* «Se tutto ciò è plausibile almeno sul piano di una esigenza, di un bisogno e di una attitudine non soddisfatta nel mondo degli insegnanti, allora tutto ciò come pratica di ricerca e di formazione, di consulenza e di supervisione crea un ambito di libertà e consapevolezza che è lo spazio stesso dell'apprendimento».

faccenda, ma se non la facciamo noi ce la fanno gli altri» [TC, p. 264].

E nello stesso luogo, poche righe sopra, si legge:

> «Per sgradevole che sia, però, l'educazione è ciò che determina strutturalmente il modo di essere dell'uomo e le sue stesse condotte intellettive in quanto modo di essere materialmente e storicamente determinato. Perché mai averne paura o illudersi di cavalcarla o farne oggetto sia pure indiretto di denuncia, anche questo da anima bella? Invece di rimuoverla o di sublimarla deve essere tematizzata nella sua specificità oggettiva» [TC, p. 264, tutte le sottolineature nostre].

Questa qualificazione, la "sgradevolezza" dell'educazione[25], è da porre in evidenza perché la si vorrà in seguito riconnettere a un concetto fondamentale per l'elaborazione di una comprensione della pratica di ricerca con approccio clinico: il "residuale". Ciò che rimane a lato, cioè marginale e perciò nascosto eppure fondamentale. Quanto questa figura, il residuale, possa ispirare chi si accosta alla teoria e alla pratica della Clinica della formazione è difficile da spiegare[26].

Il passaggio che si propone è questo: per Massa tra educazione e cura si dà sempre implicazione[27]; la cura, in quanto concreto lavoro di servizio, in quanto opera materiale

25 La qualificazione "sgradevole" dell'educazione occorre anche altrove, cfr. TC, p. 228: «Ecco allora che l'agire sociale recupera la conflittualità dell'accadere pedagogico nel privato e nell'extra scolastico, come desiderio represso e come cura o angoscia educativa, nel momento medesimo in cui lo si misconosce a parole, in cui si tende a sublimarne la sgradevolezza con sussiego progressista o conversioni spiritualiste»; cfr. TC, p. 123: «Si direbbe inoltre un concetto tabù [l'educazione] che viene rimosso perché sgradevole». Ma qui interessa far notare, per ritornarci più avanti, anche in questa occorrenza: «una sorta di oggetto rimosso, perché sgradevole e impegnativo, dalle scienze odierne dell'educazione e dai processi formativi in generale» (TC, p. 203), in cui il soggetto è l'adolescenza. L'attribuzione di sgradevolezza si accompagni sempre alla dinamica di rimozione o di sublimazione.

26 Se si dice "residuale" non si può non fare riferimento a Jacques Rancière, filosofo critico francese allievo di Althusser, autore di uno straordinario testo di pedagogia che tratta dell'uguaglianza delle intelligenze: Rancière J. (2008), *Il maestro ignorante*, Milano-Udine, Mimesis.

27 Cfr. Catella M., (2000), *Prevenzione un alibi minimalista?..., cit*., p. 29: «[…] tutta la tradizione delle scienze umane e delle scienze sociali indicano la presenza di un'altra accezione di terapia, dove il "prendersi cura" è sostanzialmente legato a un processo di relazione interpersonale, alla qualità di relazione che si instaura, al tipo di esperienze che si interpretano e si costruiscono. Da questo punto di vista non si riesce a capire quale differenza ci sia tra il pedagogico e il terapeutico, se non una differenza di focalizzazione, di tematizzazione, probabilmente di specificità di esperienza»; Cfr. CdF, p. 27: «[la clinica della formazione] essendo ovviamente impegnata a cogliere la funzione terapeutica latente della formazione, così come quella educativa altrettanto latente di qualunque relazione terapeutica». Cfr. CS, p. 26: «Il concetto di cura è importante per l'esperienza educativa. la cura sembra altra cosa, ed è infatti posta come istanza distinta, rispetto alla cultura. […] In tutti i modi, l'educazione, nel suo significato originario, è strettamente legata

prestata all'altro e che all'altro affida il suo senso ed esito, è disprezzabile. Ma nel disprezzo della cura si rimuove anche il suo potere, di tipo per così dire infimo e oscuro (residuale). Chi educa, chi cura, dispone procedure sui corpi e sulla materialità e nel rendere servizio forma e per formare manipola, tocca e toccando seduce. È questo tipo di potere "basso" che viene rimosso o sublimato. E per chi non sia del tutto estranea/o a una teoria critica della differenza sessuale risuonano delle analogie con la simbolizzazione del tema della cura come ruolo e dimensione del femminile.

Nell'impostazione della ricerca qui narrata, come si vedrà innanzi, si è voluta tematizzare la relazione tra alcuni punti della teorizzazione di Massa e alcuni elementi delle teorie critiche femministe. In conseguenza di ciò si vuole rilevare che ciò che è "sgradevole" - perché connesso all'individuale, al concreto, all'organico, fisiologico e perituro percepiti come opposti/inferiori rispetto all'idea/ideale incorrotto e imperituro; perché forte e profondo è il potere che rende il servire indispensabile base di vita[28] - è anche ciò che è residuale o marginale, cioè non oggetto adeguato di espressione ordinata e logica o di teorizzazione scientifica, universale (si ricordi l tema dell'accesso al simbolico del femminile).

Quando nel periodo citato sopra Riccardo Massa invita a non «rimuoverla o sublimarla» indica a proposito dell'educazione una modalità di trattamento epistemologico che vale per tutte le questioni connesse alla "sgradevolezza" delle azioni di cura o formazione, e si pensa qui in primo luogo alla maternità, la cui elaborazione culturale deve passare proprio attraverso il superamento di questa doppia coazione alla sublimazione o alla rimozione, cioè a rendere occulti o trasfigurati gli elementi di potere, di fatica, di seduzione, di responsabilità sociale insiti in essa[29].

---

all'esperienza della cura. Non si può istruire qualcuno senza averne cura».

28 Cfr. Ribero A. (2011) (a cura di), *Procreare la vita, filosofare la morte. Maternità e femminismo*, Padova, Il poligrafo.

29 L'esplicitazione di tale tema divergerebbe troppo dal ragionamento in corso ma si è voluto accennarvi data la grande e pervasiva risonanza che le produzioni discorsive sulla maternità hanno oggi, nelle condizioni dell'iper-individualismo e dell'organizzazione familiare nei contesti urbani dei paesi a democrazia industrialmente avanzata. L'emergenza sulla depressione post-parto o sulle modificazioni del ruolo femminile, anche in relazione alla crisi occupazionale, e il puerocentrismo mistificatorio, così perfettamente analizzato e smascherato da Massa in tanti luoghi (cfr. TC, pp. 227-30), sono collegati e rinviano a questioni di organizzazione sociale e collettiva dei tempi e degli spazi. La partizione tra tempo di lavoro e tempo libero, le modificazioni del lavoro, gli assetti urbanistici e la relazione città-campagna: nuclei di dissonanze insostenibili nelle condotte di vita contemporanee. La loro elaborazione dovrebbe passare attraverso l'assunzione della piena cittadinanza di donne e piccole/i come leva dell'altrimenti ma questo processo è lungi dall'avviarsi pienamente. In questo quadro decisiva rimane l'elaborazione della maternità che né il femminismo né la cultura pedagogica hanno saputo assumere, per diversi motivi. E a cui potrebbero lavorare congiuntamente. Il potere/dovere della madre continua a intrappolare donne e piccole/i mancando

Tematizzare l'educazione nella sua specificità oggettiva, come struttura determinante storicamente e materialmente le condotte umane, è in conclusione, per tornare sul cammino verso il dispositivo e la competenza pedagogica, il compito della scienza pedagogica dell'educazione secondo Massa[30].

Si è stabilito un collegamento sotterraneo tra educazione e cura tramite la "sgradevolezza" (pertinente alle dimensioni di potere, erotismo, corporeità, laboriosità, processualità insite in quelle e oggetto di sublimazione/rimozione) e si è fatto al proposito riferimento alla questione dell'elaborazione culturale e sociale della maternità. Ecco che in conseguenza si vuole indicare la presenza, nello stesso saggio di *Le tecniche e i corpi* da cui provengono le ultime citazioni soprastanti (capitolo XI, *Formazione e scuola*), della figura del nuovo/a nata/o:

> «Se si sa davvero cosa è che determina apprendimento, e non cos'è l'apprendimento soltanto, ma quello vero, che comincia con l'inconscio e con le interazioni senso – motorie sin dal primo giorno di vita, come si fa a non sapere anche, e quindi almeno teoricamente a non voler progettare, cos'è che determina educazione? Come si può accantonare tutto ciò che non è comunque riducibile a istruzione nel senso oggi inteso, e su cui esiste, sia pure in forma sovente prescientifica e dispersa, un sapere tanto consolidato e praticato, addomesticamento o erotismo transferenziale che sia?» [TC, p. 266]

Non parliamo, si dice qui, di cosa sia l'apprendimento (ogni disciplina ne discorre nel suo linguaggio e dovremmo apprendere cosa è l'apprendimento per ciascuna) ma parliamo di cosa determini l'apprendimento e facciamolo risalendo all'esperienza così comune ed evidente e misteriosa che è l'accudimento nei primi giorni di vita. In quell'inizio le cure e l'apprendimento non sono la stessa cosa ma sono inseparabili: nella trama dei gesti, delle parole, degli ambienti, delle relazioni e delle situazioni che accolgono e sostengono il nuovo nato gli si dà (gli si è date/i) anche, più o meno consapevolmente, la prima impronta con cui si aprirà al mondo. Corpo gesto parola ambiente sono allo stesso tempo

---

un'elaborazione sociale e culturale di essa, che è vicenda supremamente individuale e collettiva, naturale e culturale… tanto quanto l'educazione dei bambini piccoli e piccole. Riguardo a tutto ciò il saggio da cui si sono tratte le soprastanti citazioni di Massa è illuminante, trattando della necessità dei servizi educativi pubblici per l'infanzia e della loro professionalità strutturata.

30 Cfr., TC, p. 428: «Si tratta cioè di intendere la filosofia dell'educazione come campo di lavoro filosofico incentrato sulle possibilità dell'esperienza educativa, la scienza pedagogica come disciplina teorica di tipo positivo incentrata sulle realtà strutturali che causano il processo educativo, e le altre scienze dell'educazione come le regioni di afferenza delle altre scienze allo studio di altri aspetti della realtà educativa».

la comune trama quotidiana, il contesto di sopravvivenza e il metodo di apprendimento[31]. I primi giorni di vita, presi qui come figura da Massa, funzionano quindi per indicare il movimento di assoggettamento/soggettivazione, che rimane centrale in tutta la ricerca pedagogica del grande studioso milanese.[32]
In ogni caso, sia detta dal senso comune o dai discorsi delle scienze umane, l'esperienza dei primi giorni svela che nel calore, nel piacere, nella fatica, nel soverchiamento e nei fantasmi della cura, si stanno in-scrivendo, profondamente e nello stesso momento, corpo e inconscio; che la cultura è dentro/fuori ed è subito sesso e storia, sia individuale che collettiva.

Quando nelle righe sopra si legge questa domanda:

> «Come si può accantonare tutto ciò che non è comunque riducibile a istruzione nel senso oggi inteso, e su cui esiste, sia pure in forma sovente prescientifica e dispersa, un sapere tanto consolidato e praticato, addomesticamento o erotismo transferenziale che sia?»,

si vengono a invocare evidenze preziose di cui partecipano ugualmente psicoanalisi, materialismo e femminismo. E che non costruiscono ancora in maniera determinante alcuna agenda politica sull'educazione o la scuola.

---

31 Cfr. Massa R. (2001), *Lezioni su la peste, il teatro, la follia*, Milano, FrancoAngeli, p. 50: «Definiamo l'esperienza educativa come esperienza di azione, di corporeità, di materialità, come esperienza agita e vissuta con il corpo, che nel contempo deve istituire uno spazio di consapevolezza, di criticità, di riflessività e quindi di sviluppo mentale che renda possibile lo sviluppo: questo è lo spazio dell'apprendimento».

32 Cfr. Mantegazza R. (1998), *Filosofia dell'educazione*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 183-84: «Il dispositivo è dunque l'essenza del potere pedagogico e dell'educazione come potere; al punto che si domanda come sia possibile parlare di educazione senza tematizzare il potere: non quello che risiede in un "lì", che si incarna nella figura paterna, che punisce e ferisce; ma quello che transita attraverso quei corpi e quei soggetti che esso stesso ha contribuito a porre in essere, quello che dispone strutture reticolari i cui punti di incrocio e di addensamento sono i singoli soggetti con l'illusione della loro completa autonomia […]». Ella/egli viene in-formato, viene iniziato a quella lingua e cultura, comincia il processo di inculturazione, socializzazione e formazione della personalità e se da un lato grande è la responsabilità che ne viene al ruolo dell'affidataria/degli affidatari (chiunque si trovi in ruolo accudente primario), d'altronde non si può esserne schiacciate perché tutto avviene comunque e oltre-altrimenti. O perlomeno: la responsabilità, questa grande questione di stile, si fa nell'assumere la dimensione di soglia e lottarci sopra per rigiocare in quell'esperienza di incontro il significato dei segni in cui ci si trova, tendendo al benessere. La riconfigurazione che la nascita comporta è ri-posizionamento di tutti (presenti, assenti, passati e futuri): è nella frattura dell'avvenire, im-praticabile e im-possibile. Cfr. un passo, dedicato al tempo, su cui si ritornerà frequentemente in seguito, in TC, p. 214: «ne consegue dunque il carattere estatico dell'accadere educativo, la sua esistenzialità, cioè il suo collocarsi in un presente su cui preme il passato e si apre contemporaneamente al futuro. Ne consegue appunto e finalmente la vera dimensione pedagogica dell'educazione, da far realizzare praticamente attraverso una corrispondente dimensione progettuale, vale a dire di trascendenza attiva e intenzionale verso il mondo, verso quelle esperienze agite per mezzo delle quali si forma l'individuo e si riproduce la società».

1.4 Educazione e vita: la materialità educativa tra mondo della formazione e mondo della vita

Abbiamo sottolineato con insistenza la figura della/del nuova nato, che Massa adopera invece "lievemente" nell'argomentare di apprendimento e di materialità ed esistenzialità dell'educazione quale struttura costitutiva dell'esperienza, perché consente di mettere a fuoco un nodo di questioni decisive.

Attraverso l'accudimento (che è già sempre rappresentazione, simbolica e culturale[33]) delle necessità fisiologiche e psicologiche (cibo sonno evacuazione vestizione parola relazionalità supporto e sostegno affettivo) la neonata apprende. L'esperienza, in questo inizio, è evidentemente sempre anche accadimento educativo; il corpo scrive/è scritto nella rete di pratiche, simboli e procedure storicamente determinate dove appare e cresce; in una trama di gesti, cose e parole e simboli che si incentrano sul corpo e sulle dimensioni di spazio e tempo si produce la formazione della personalità, l'inculturazione e la socializzazione.

Ciò che si vede qui è la relazione tra educazione e vita e il suo imperniarsi sul corpo, nel linguaggio: «l'educazione è resa possibile da una struttura storicamente determinata di procedure materiali e di linguaggi che trova nel corpo il suo punto d'esercizio e di applicazione».
La prospettiva teorica qui adottata ha come centro la "materialità educativa": lo specifico "reticolo di pratiche e linguaggi" come "dispositivo dinamico e strutturale", in cui si producono soggettività e assoggettamento, è un sistema di relazioni, gesti e disposizioni materiali che si impernia sulla corporeità, senza che questa sia però altro che la produzione (produttrice/prodotto) stessa di questo sistema pratico-linguistico. Scrive Massa:
«L'educazione infatti, in qualunque dei suoi aspetti, consiste anzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi. E nel contempo la corporeità acquisisce modalità antropologiche determinate in rapporto al sistema di tecniche con cui retroagisce» [TC, p. 471].[34]

33 Cfr. CdF, p. 20: «Quanto agli aspetti interattivi, la materialità educativa si esprime all'interno di una certa relazione formativa, connessa sul piano della fenomenologia esistenziale a una vera e propria fantasmatica inconscia, sorgente primaria di qualsiasi possibile relazione formativa ma anche, già di per sé, prodotto ed esito di essa».

34 Si potrebbe ripensare, per analogia, al «linguaggio pedagogico delle cose» di cui scrive Pasolini in *Gennariello*: «L'educazione data a un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica–in altre parole dai fenomeni materiali della sua condizione sociale-rende quel ragazzo corporalmente quello che è e quello che sarà per tutta la vita. A essere educata è la sua carne come la forma del suo spirito. La condizione sociale si riconosce nella carne di un individuo. Perché egli è stato fisicamente plasmato dall'educazione appunto

Il dispositivo si comprende pensando alla materialità educativa, alla struttura materiale dell'accadere educativo, perché questa materialità educativa è visibile / dicibile e quindi agibile solamente tramite l'interrogazione del dispositivo in cui (si) produce. Se, come dice Agamben nella sua riflessione sul dispositivo foucaultiano, è possibile arrivare a pensare che tutto ciò che esiste si bipartisce tra esseri viventi da una parte e i dispositivi in cui vengono incessantemente catturati dall'altra, allora questo incontro perennemente indagabile e perennemente in divenire, è il nostro campo di esistenza, di azione, di pensiero[35] e ha anche, sempre, una portata formativa.

Così è solo approfondendo il nucleo concettuale della materialità educativa[36] che si può arrivare a mettere a fuoco il tema decisivo dell'intenzionalità nell'azione e progettazione educative:

> «La formazione ritorna così ad essere qualcosa di non riducibile a tecniche e organizzazioni determinate, acquista un significato più ampio e profondo, ma non si risolve per questo nella vita diffusa. Nel senso che anche su tale piano chiede di essere pensata nella sua specificità esistenziale, come regione ontologica propria, caratterizzata da proprie componenti strutturali. A questo livello l'accadere della formazione, che è sempre un accadere storico sociale, rinvia a ciò che assumiamo come "materialità educativa", intendendo per essa l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione

fisica della materia di cui è fatto il suo mondo», da Pasolini P. (1976) *Lettere luterane*, Torino, Einaudi, p. 36. Dall'altra si ricorda il nodo corpo-parola o «corpo-cuore» di cui parla Françoise Dolto attraverso tutta la sua opera di «medico dell'educazione», ossia nei testi di consulenza e di divulgazione pedagogica con cui ha indirettamente messo al servizio di genitori ed educatrici/educatori la sua straordinaria esperienza clinica di psicoanalista infantile lacaniana. Cfr. Dolto F. (2002), *Tout est language*, Paris, Gallimard, p. 46: «La psychanalyse ne vise pas la guérision, elle vise l'inconnu, remonte l'histoire de son corps-coeur, ou esprit langage».

35 Cfr. Agamben G. (2006), *Che cos'è un dispositivo*?, Roma, Nottetempo, p. 21: «Vi propongo nulla di meno che una generale e massiccia partizione dell'esistente in due grandi gruppi o classi: da una parte gli esseri viventi (o le sostanze) e dall'altra i dispositivi in cui essi vengono incessantemente catturati […]. Generalizzando ulteriormente la già amplissima classe dei dispositivi foucaultiani, chiamerò dispositivo letteralmente qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi». Il testo prosegue a p. 22 con una descrizione dei dispositivi e della produzione di soggettività molto utile da intrecciare con il discorso di Massa che si sta qui attraversando.

36 Si veda il libro di Pierangelo Barone espressamente dedicato allo studio di questo concetto. Barone P. (1997), *La materialità educativa*, Milano Unicopli. In particolare, per gli aspetti del tema qui sopra trattati cfr. pp. 124-143.

tecnica per l'altro. la formazione si dà così, da questo punto di vista, come vicenda di essa, e i suoi significati più riposti sono relativi a una certa storia di vita, nel mentre che ogni storia di vita è comprensibile soltanto nei termini di una certa storia di formazione. È questa vicenda a ripresentarsi e orientare ineludibilmente la scena della formazione organizzata» [CdF, pp. 19-29].

Si è citato a lungo da *La clinica della formazione* ma realmente questo nodo tra "mondo della vita" e "mondo della formazione" è un punto delicatissimo e fondante nella elaborazione teorica della Clinica della formazione. La vicenda, le vicende, il cambiamento e la ripetizione che battono i tempi della formazione e delle avventure umane: rinvenire nei racconti di vita e nei racconti di esperienze formative quei ritmi e quelle figure compositive sono un esercizio di clinica. Ma la densità e profondità del dettato massiano è inesauribile e di poco frutto è qui parafrasarlo oltre. Ripetiamo che nel pensiero di Massa la relazione tra la intenzionalità e progettualità pedagogica intese come «mondo della formazione» e l'orizzonte esistenziale inteso come «mondo della vita» (insieme di vita materiale, rappresentazioni sociali, fantasmatiche inconsce, simbolizzazioni) è teoreticamente centrale, non ci si può orientare nelle sue opere senza averlo presente[37].

Questo legame era già adombrato in un rilevo come quello espresso sopra (cfr. TC, p. 266: «su cui esiste, sia pure in forma sovente prescientifica e dispersa, un sapere tanto consolidato e praticato»)[38] e di nuovo della stessa implicazione si tratta quando a proposito del linguaggio della pedagogia Barone scrive:

«Uno dei problemi nell'elaborazione di un discorso pedagogico concernente un linguaggio disciplinare proprio è legato alla scarsa epistemologizzazione dello stesso, in funzione di una forte forte connessione tra il mondo educativo e il linguaggio comune che ne ha determinato l'adozione di una quantità di concetti e di espressioni »[39].

37 Il libro in cui si trova chiaramente espressa questa tematica di «mondo della vita» e «mondo della formazione» è *La clinica della formazione* [CdF], *cit*.

38 Nel pensiero pedagogico tanto il progetto di intervento che la rappresentazione dell'oggetto di intervento come oggetto di conoscenza sono correlati e regolati da un dispositivo metaforico la cui azione è facilmente rintracciabile in tutta la storia della disciplina. Si tratta di un dispositivo di figurazione e di transfigurazione che permette all'immaginario pedagogico e al discorso che lo esplicita di rendere visibile e comprensibile ciò che altrimenti rimarrebbe senza forma senza voce senza corpo, *mysteria*: la nascita, la crescita, lo sviluppo, la morte. Vedi Franza A. (2006), *Giovani satiri e vecchi sileni*. *Frammenti di un discorso pedagogico*, Milano, Unicopli, p. 37.

39 Barone P. (1997), *La materialità educativa*, *cit*., p. 124.

La distinzione e l'implicazione, inscindibili, tra «mondo della vita» e «mondo della formazione», la cui fondatezza è nella materialità educativa, tramano l'andirivieni tra intenzionale e non-intenzionale, tra determinato e indeterminabile nelle operazioni formative. E ancora oltre è grazie a questa immagine, dei due mondi l'uno sull'altro insorgente nell'orizzonte speculativo della pedagogia, che si arriva a "sentire" come non si possano separare nella attività e ricerca pedagogica i momenti dell'ermeneutica e della tecnologia.

All'incrocio delle prospettive materialista e fenomenologico-esistenziale, per come le declina Massa, troviamo sempre il corpo come perno centrale dell'esercizio educativo. È a partire da questo punto vista che nel suo libro sulla *Materialità educativa* Pierangelo Barone opera una lettura in chiave materialista della teoria della enattività di Varela:

> «Con tale approccio identifichiamo quel nesso, indispensabile nell'affrontare il funzionamento della struttura materiale in educazione, esistente tra l'esperienza nel suo svolgimento fattuale, in quanto esperienza esistenziale e il sistema complessivo delle strutture materiali che in modo co-dipendente originano l'esperienza cognitiva. Quest'ultima si fonda pienamente nella sua dimensione materiale come risultato di un lavoro produttivo che coinvolge in modo vincolante corporeità e ambiente in una rete di relazioni che delineano la complessità degli eventi»[40].

Ma ciò che importa è soprattutto, a partire da questo punto, come si diceva, l'intreccio tra ermeneutica e tecnologia. Infatti l'esperienza non è mai immediata, è sempre già pensata, già in-formata, già traccia, già altrove da interrogare. La progettazione e l'azione formativa, la manipolazione intenzionale di segni e tecniche incentrate sul corpo e sulle rappresentazioni, è aspetto dell'educazione che non si può pensare separatamente dall'orizzonte esperienziale e dunque con la materialità educativa e con la mediazione educativa che definisce gli accadimenti educativi si implica una dimensione di latenza:

> «La materialità educativa si concreta in una certa situazione formativa collegata sul piano della fenomenologia esistenziale a una certa simbolizzazione culturale da essa attuata e configurata, a partire da esperienze vissute parimenti determinate. Tutto ciò rimanda a sua volta, e questa è la nostra ipotesi di base, a un livello specifico di "latenza pedagogica", relativo all'ineliminabilità, nel rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione, di una specifica "mediazione educativa". È questo

40 Ivi, p. 127-28.

ordine di latenza, nel suo stesso disordine vitale e formativo, a costituire l'oggetto specifico di una clinica della formazione orientata a sua volta dall'ipotesi di una nuova scienza pedagogica» [CdF, p. 21].

Non essendoci un'origine e una verità, la latenza non è tanto celata quanto un margine, un oltre. È un cambiamento, un altrimenti che grazie all'altro si raggiungono:

«L'ordine della materialità educativa si intreccia a una complessa fenomenologia esistenziale, così come qualsiasi fenomenologia esistenziale è analizzabile soltanto in riferimento a una certa materialità educativa, in un gioco complesso di significazioni oggettive e soggettive che rinviano l'un l'altra in una sorta di semiosi infinita» [CdF, p. 20] .

In particolare tutto questo conduce, in merito alla ricerca pedagogica, all'importanza delle rappresentazioni della formazione, alla possibilità di fare esperienza dell'esperienza di formazione tramite i testi, le narrazioni delle vicende formative[41]. Il sintomo, il rimosso, il latente che vi si cerca è lì presente, è la materialità stessa del significante che nelle vicende di attribuzione di senso sposta il residuale al margine.

1.5 Il gioco tra educazione e vita

Il concetto fondamentale della compenetrazione tra «mondo della vita» e «mondo della formazione» (tra "vita diffusa" e "accadimento educativo") si esemplifica nel ragionamento densissimo che Riccardo Massa conduce sul gioco[42].

Il rimando è qui in particolare a un paragrafo di *Le tecniche i corpi* intitolato *Il gioco tra educazione e vita: l'educazione come gioco* [TC, pp. 230-233] dove con profondità argomentativa si elabora questo quadro:

«il gioco corrisponde ad una dialettica di educazione e vita nel suo duplice statuto di finzione e di realtà da un lato, di condizionamento e di spontaneità dall'altro. Dove i vari concetti di vita e di educazione si relativizzano si intrecciano e si sostituiscono scambievolmente. Non è forse l'educazione più reale della vita

41 Ivi, pp. 135-143.

42 Cfr. il capitolo IX *Vita e Gioco* in *Le tecniche e i corpi*, *cit*., pp. 227-244.

immediata, e non è forse quest'ultima più pedagogica dell'educazione formale? […]. In tutti i modi il gioco si rivela proprio nella sua immediatezza e nella sua convenzionalità come qualcosa che media e che instaura un rapporto con le cose e con gli altri, e ci riporta così al cuore del processo formativo e del suo significato vitale. Si pone cioè a un tempo come differenza e come transizione tra vita individuale e realtà sociale, tra soggetto e oggetto, tra natura e storia, tra abitudine e novità».

Per arrivare alla conclusione sopra riportata Massa svolge le implicazioni tra gioco ed educazione da una prospettiva pedagogica. Anche il gioco è un fondamentale antropologico; anch'esso pur identificando una regione precisa e imprescindibile dell'esperienza umana è difficilmente definibile e ha sempre una dimensione infinitamente interpretabile[43]. Anche esso ha funzioni di elaborazione socio culturale insostituibili e può essere tanto spontaneo quanto organizzato, allestito, predisposto o anche creato/inventato da qualcuno per qualcun altro. Soprattutto anche il gioco è riconoscibile come spazio separato dalla vita diffusa, in cui si agiscono codici specifici e in cui si fanno esperienze di un ordine specifico non direttamente connesse alla vita diffusa, sebbene quel che avviene giocando abbia le sue ricadute effettive in tutti gli ambiti vitali.

Nel gioco come «spazio libero, separato, determinato dalle regole»[44] si sperimentano alleanze, gerarchie, modi di essere propri e degli altri, usi del tempo dello spazio del linguaggio, costrizioni e imprevisti, passioni e tormenti, miserie e virtù. Si sperimentano in quello spazio separato e protetto ma se ne fa un'esperienza che forma e che modifica interamente. Nel gioco si mette alla prova la realtà così come è ma anche come potrebbe essere[45].

Nell'argomentare di Massa il fatto che «il meccanismo ludico, più che svolgere una funzione determinata, costituisce una delle condizioni fondamentali che rendono possibile l'accadere stesso del processo educativo» e che in conseguenza «il gioco si configura così, e proprio mettendo da parte le sue componenti psicologiche, come cosa educante e

43 Ivi, p. 230: «se il gioco sembra situarsi per un verso in una zona intermedia tra educazione, vita soggettiva e vita reale, partecipa per un verso all'una e alle altre, senza identificarsi del tutto con nessuna di esse, similmente a come si pone nel rapporto tra arte e vita».

44 La definizione è di Beniamino Sidoti, forse il maggiore esperto italiano di gioco.

45 Cfr. TC, p. 234: «Poiché il gioco istituisce anzitutto una dialettica di negazione e di accettazione della realtà, rendendo pertanto possibile un atteggiamento di impegno critico e positivo nei confronti del mondo sociale, c'è subito da chiedersi se la crisi educativa in cui si vive non sia almeno in parte addebitabile alla morte del gioco nella cultura attuale».

cioè come oggetto pedagogico» [TC, p. 232] implica che:

> «possiamo pensare al gioco come a una struttura storicamente determinata, che comprende variabili psicologiche e culturali ma che emerge inoltre entro un ordine specifico di connessioni dialettiche e che si colloca quindi come nucleo generativo di atteggiamenti esistenziali, di modelli sociali e di metodiche educativa» [TC, p. 233].

Il ragionamento quindi procede rigorosamente: se il gioco è una cosa educante e se viceversa la cosa educante è un gioco[46] allora vi è:

> «un ordine inconscio che c'è sempre stato, ma che occorre esplicitare nella sua latenza materiale e simbolica come oggetto specifico, per ricongiungerlo dialetticamente con l'esperienza ludica dell'infanzia e dell'età adulta» [TC, p. 237].

Come sempre in Massa la finalità o l'uso di una simile operazione intellettuale è politica, è di azione politica sociale, dal momento che sempre di azione sui corpi politici in esercizio nei dispositivi si tratta[47]. Competenza pedagogia è anche conoscere l'esperienza ludica sotto forma di metodica educativa[48].

---

46 Cfr. TC, p. 236: «Allora parlare del gioco come cosa educante e viceversa non vuole avere niente di auspicativo e di dolciastro. Anzi, proprio perché quella del presente è forse la meno formativa di tutte le società storiche conosciute, se non latro nel senso che l'enfasi sul problema educativo si accompagna in essa all'incapacità di risolverlo nel modo indiretto espresso da quelle del passato e dall'obsolescenza delle strutture tradizionali di socializzazione secondaria, occorre finirla con questa frantumazione di uno specifico ordine pedagogico».

47 Il viaggio ne *Le tecniche e i corpi* e nell'opera di Riccardo Massa che si sta qui riportando è stato ciò che ha permesso di condurre in un certo modo la ricerca sul campo oggetto del lavoro di tesi. Nel momento in cui si compone un gruppo di ricerca formazione e ci si propone come conduttrice e ricercatrice, è decisiva la capacità di esercitare una visione della situazione in atto in termini di dispositivo e di spazio separato ma implicato, per analogia ludico, in cui si accede a produzioni di altri/ulteriori espressioni di sé/altro attraverso linee di enunciazione e di visibilità che si lasciano emergere in interazioni regolate, in cui centrale non è l'interiorità, la soggettività, la personalità singola ma il campo di interesse comune in cui si gioca assieme per "catturare" immagini della formazione e dell'oggetto pedagogico che ci preme e la cui espressione ci trasforma.

48 Tutto il paragrafo 9, *Alcuni requisiti generali per una organizzazione pedagogica del gioco infantile* [TC, pp. 237-38] del saggio in esame (*Vita e gioco*) è dedicato a delineare «un progetto educativo che non dissolva in sola psicologia la materialità pedagogica del gioco infantile» e i punti salienti di un simile progetto sono squisitamente politici nel senso esplicito di «gestione sociale e democratica» di strutture educative pubbliche intese come aree e campi da gioco per un utilizzo trasversale (cioè intergenerazionale ed eterogeneo) e spontaneo oltre che organizzato. Questa carica utopica e progettuale allo stesso tempo una forza freschissima nel pensiero, non semplice, di Massa. Ascoltando bene ciò che è detto nelle citazione

La separatezza del gioco (e qui si pensi anche alla sua origine sacrale e rituale, di cui pure Massa non parla) è permeabile ma reale: il gioco è totalmente storicamente e socialmente determinato ma la sua struttura "fa gioco", nel meccanismo produce, "per come è fatta", un margine im-possibile di libertà. Di conseguenza, dice Massa, nel momento in cui si può «porre la questione anche nei termini d'un progetto formativo capace di interagire adeguatamente con l'impegno più generale per una trasformazione dei rapporti sociali, culturali, politici ed economici» [TC, p. 236] bisogna assumere che «la stessa tendenza e la stessa vocazione ludica presente in ogni individuo della specie bambino o adulto che sia, insieme alle potenzialità di mutamento del reale ch'esse comportano, possono costituire un elemento contraddittorio in grado di avviare un simile progetto» [ibidem][49].

Resta il fatto che questo assunto, si ripete, è accessibile solo attraverso la questione della materialità educativa del gioco. Di nuovo è questa la nozione chiave di una pedagogia critica e radicale che propone l'approccio clinico per produrre competenza pedagogica. Nel capitolo *Educazione e vita* di *Cambiare la scuola* Massa scrive: «oggi il compito della pedagogia, da un punto di vista teorico, è ripensare l'educazione come qualcosa che si profila sulla vita sociale e individuale, che ne riproduce al proprio interno i significati più profondi rielaborandoli variamente e istituendone di nuovi» [CS, p. 119]. E corrispondentemente nella formula per cui «il gioco partecipa dell'ambivalenza che collega indissolubilmente l'educazione con la vita» [TC, p. 230], "ambivalenza" è leggibile nel senso che nella connessione indissolubile è presente un "valore doppio" o una sur-determinazione, una eccedenza rispetto alla corrispondenza univoca.

precedenti, si può ad esempio comprendere come la competenza pedagogica dovrebbe essere una abilità e una competenza utile e necessaria nell'ambito di progettazione e messa in atto di interventi di partecipazione civile di base, sia integrati all'interno di formazioni istituzionalmente riconosciute sia come attivazioni dal basso in quelle nuove necessarie forme di partecipazione che debbono nascere nel pieno della crisi civile democratica che stiamo attraversando e che non era a questo culmine quando Massa scriveva. Lo spazio che il gioco deve trovare nella progettazione urbanistica e nell'orchestrazione dei tempi di vita non è questione secondaria per la reinvenzione di un concetto progressivo ed emancipatorio di benessere. Allo stesso tempo, per ricondurci all'interno di una pratica professionale di azione e ricerca educativa, il pensiero e la pratica ludica vanno ricreati ben oltre l'animazione.

49 Cfr. TC, p. 391: «Si possono paragonare i processi formativi a un gioco […] per sottolineare il concetto di gioco come un insieme di regole che determinano e rendono possibili mosse determinate, allo stesso modo in cui si dice che il linguaggio è come un gioco. L'istruzione e l'educazione sarebbero allora, sempre per metafora, un gioco, nel senso che avrebbero come un loro ordine intrinseco, dal quale sono come prestabilite le possibilità stesse di gioco dei giocatori».

1.6 Espediente, artificio e finzione: il codice separato

Dunque il gioco, che è sempre una pratica, quando avviene è secondo determinate condizioni storico sociali culturali e materiali che possono allo stesso tempo essere rinvestite di valore ludico nell'occasione esistenziale del momento, con quei partecipanti. Il gioco è materialmente determinato, riflette una partizione precisa di tutte le risorse disponibili in un determinato momento storico politico e culturale ma in esso si vive come soggetti unicamente configurati esistenzialmente proprio mentre si viene prodotti come soggetti determinati da quella maniera di giocare. Si tratta di cercare di vedere questa rete in cui si è presi e prodotti e di giocare allo stesso tempo la propria parte sapendo di non poter mai essere fuori ma nemmeno totalmente dentro al gioco[50].
Il codice è artificio, è finzione, è costruzione ma i suoi materiali, i suoi contenuti, i suoi segni e i suoi significati, pur giocati in un ordine separato, sono quelli della vita diffusa, concreta e di tutti. È l'ordine separato del codice ciò che ci fa eleggere il gioco come oggetto pedagogico.
Un oggetto pedagogico per Massa si produce:

> «soltanto all'interno di una specifica situazione materiale e situazionale dotata di regole proprie ma qualificata precipuamente […] da una consistenza esperienziale ed esistenziale di ordine pratico» [TC, p. 248].

Si tratta, si legge poco avanti, di:

> «un sistema procedurale in atto che non risulta di per sé esplicitato o predisposto in modo intenzionale e consapevole ma che è comunque caratterizzato da certe relazioni funzionali tra elementi spaziali e temporali, corporali e oggettuali, simbolici e segnici, e da un certo uso organizzato di essi. Ovviamente un simile sistema, nascosto e operante nella trama di ogni evento educativo, risulta a sua volta determinato storicamente, in ultima istanza, da fattori socio economici e culturali, ma è dotato comunque di un grado sempre variabile e retroattivo di autonomia relativa e di sovra-determinazione dialettica, in quanto totalità articolata sia in senso diacronico che in senso sincronico». [TC, p. 249].

50 Cfr. TC, p. 233: «Ed è proprio nella materialità delle sue determinazioni storiche e delle sue dinamiche istintuali che il gioco manifesta fino in fondo il radicamento contraddittorio dell'accadere educativo nei rapporti di produzione di una certa formazione sociale. Allora possiamo pensare al gioco come a una struttura storicamente determinata, che comprende variabili psicologiche e culturali ma che emerge inoltre dentro un ordine specifico di connessioni dialettiche e che si colloca quindi come nucleo generativo di atteggiamenti esistenziali, di modelli sociali e di metodiche educative».

Dunque cosa è che fa di un gioco un gioco e cosa è che fa di un'esperienza predisposta, organizzata, condotta un accadimento educativo? E anche se il gesto di domandarlo e il lavoro di comprensione dovessero durare infinitamente come non volerlo continuare a fare dato che sia il gioco che l'educazione sono indispensabili alla vita?[51]

Il «sistema nascosto e operante nella trama di ogni evento educativo» (cfr. *supra*) è una struttura emergente, è una totalità dinamica e funzionale di cui si coglie sempre una parte, alcuni aspetti in movimento, per il fatto che in essa si è presi e giocati anche mentre la si produce. Anzi è all'interno di questa totalità che si consumano i procedimenti di soggettivazione/assoggettamento: nel doppio movimento di una "autonomia relativa e retroattiva", che si rigioca nel vincolo senza definire quanto e dove avvengono reinvestimenti che sono riconfigurazioni im-possibili, inaspettati, dei significati. È il gioco possibile del codice inventato per fare assieme agli altri nel mondo: il codice è strutturato ed è necessitato, lo è sempre, e pure nella sua applicazione, nella relazione concreta dell'accadere ludico/educativo ecco che compaiono dei reinvestimenti significativi, che ci riproducono come prima ma un poco diversi[52].

Seguendo il ragionamento di Massa su la «cosa educante» come un «nucleo generativo di prassi educativa» [TC, p. 251] si arriva conseguentemente al punto in cui:

> «un simile oggetto pedagogico si connota appunto come espediente e come codice, come artificio e come finzione. Dove fantasia e immaginazione, arte, gioco e creatività si fanno però confronto con la realtà, espressione e ricerca,

51 Cfr.TC, p. 126: «Perché tutto quello vuol dire comunque che l'educazione è una cosa forte e potente, storicamente efficace, che produce degli effetti concreti e irreversibili, e dunque che vale la pena di conoscerla positivamente nella sua struttura e nel suo ordine». Per come si è inteso sopra il tema dell'ordine/codice separato anche la festa, intesa in senso capitiniano, fa "gioco". La festa celebra il meglio di cui ciascuno è capace, celebra ciò che ogni giorno nel lavoro e nella fatica fa sì che si riproduca la vita come senso e non come guerra. La Festa sospende il lavoro, è un altro ordine, quello della celebrazione, ma esiste solo perché si è lavorato e trae il suo valore da quello mentre allo stesso tempo lo rinnova.

52 Anche il procedimento della creazione letteraria può essere immaginato in maniera analoga se si pensa che nei codici dati del linguaggio e dei generi letterari in quanto forme storiche della comunicazione letteraria un autore tramite lo stile ri-compone una rappresentazione di cui in un certo senso è solo esecutore ("che importa chi parla?" dice Foucault, soprattutto se si vuole usare la letteratura per capire/agire) mentre solo nello stile si fa soggetto-autore: nella scelta di quella combinazione, di quel taglio particolare nelle scelte formali comunque più vincolanti che oggettivano l'opera conclusa e la consegnano, proprio perché formalizzata, a una durata e vita e uso e senso indipendente completamente dall'autore. È forse lì che in maniera più profonda si potrebbe intendere l'adagio: "Lo stile è l'uomo". Cfr. Bachtin M. (1988), *L'autore e l'eroe*, Torino, Einaudi, in particolare i due saggi *Il problema dei generi del discorso* (ivi, pp. 245-290) e *Il problema del testo nella linguistica, nella filologia e nelle altre scienze umane* (ivi, p. 291-391).

interpretazione critica, relazione con gli altri e vita di gruppo» [TC, p. 251][53].

Quando si dice che il «sistema procedurale in atto non risulta di per sé esplicitato o non è predisposto in modo intenzionale e consapevole» [cfr. *supra*, TC, p. 249] si dice che la formazione (o educazione, istruzione ecc.) accade comunque, quale seriazione di effetti infinitamente interpretabili, sempre strutturati. Si dice che è una prassi e che solo nelle esperienze uniche concrete è possibile tematizzare pedagogicamente un «sistema procedurale teoricamente fondato sulla struttura inconscia dei dispositivi spaziali, temporali, semiotici e corporali da cui risulta determinato ogni possibile accadere educativo come forma specifica di azione sociale. Insomma, dei processi formativi occorre […] esplicitare la struttura latente in cui relazioni e contenuti assumono di volta in volta le proprie possibilità di manipolazione metodologica». [TC, p. 275].

Se ne dedurrebbe che i momenti di teorizzazione, di progettazione e di azione formativa si pongono in una circolarità: se la struttura latente la posso interrogare indefinitamente e la posso interrogare a partire dalle esperienze concrete ed è da questa interrogazione che compongo un progetto di azione, la quale azione poi sarà nel suo accadere agita, oltre che dal progetto, dalla stessa struttura latente che aveva predisposto un tipo di manipolazioni metodologiche le quali nel momento della loro realizzazione apriranno verosimilmente ulteriori possibilità.

Con questo ci si porta finalmente su un livello ulteriore, che è quello della intenzionalità delle azioni formative, su cui da adesso in avanti si approfondirà. Il tema della competenza pedagogica, che rimane come filo rosso di questa prima parte, e che impone di risalire la dispositivo, appartiene a questo contesto delle situazioni strutturate e intenzionali di formazione.

La questione della strutturazione metodologica riguarda chi professionalmente (cioè con una competenza specifica che pone in un ruolo pubblicamente riconosciuto) si trova compiere un'operazione pedagogica[54].

53 Il "dove", il luogo del vincolo e dell'azione fertile, è, per chi scrive, un taglio temporale, una soglia tra prima e dopo, tra la corrispondenza sempre riconfermata dei significanti/ significati e lo slancio lirico: è allestire e giocare lo spaziotempo educativo scommettendo su un prodotto im-possibile e che non appartiene a nessuno. Da una parte richiede il rigore, la ricerca, la verifica continua delle condizioni interne ed esterne, proprie e altrui. Dall'altra l'adesione esistenziale ed esperienziale nel momento effettivo, creativo e condiviso dell'accadimento educativo, in modo che ciò che era pre-visto sia anche ri-mandato, che vi si arrivi ma che di certo vi si torni, che possa essere interrogato oppure taciuto in un avvenire che era nel momento in cui facevamo ma anche in quell'altro che saremo.

54 In realtà alcuni ruoli non strettamente istituzionali come quello genitoriale potrebbero rientrare nelle occasioni formative intenzionali che grazie alla mediazione pedagogica si decentrano dalla relazione

Nella densità strutturale della materialità educativa, specifica dei processi formativi, grazie all'idea di dispositivo si rendono visibili e agibili delle linee di condotta, di rappresentazione, di significazione che fanno il gioco politico della partecipazione individuale e della competenza pedagogica.

1.7 Dove "giocare la parte": il livello pedagogico

La sorta di reinvestimento, di riconfigurazione possibile in ciò che è comunque sempre determinato è una soglia speculativa faticosa. L'ambivalenza tra educazione e vita, come tra vita e gioco, è un tema inesauribile, è ferita scoperta o carne viva concettualmente parlando. Si ricordi come per Massa il gioco operi questo reinvestimento sul corpo:

> «Il gioco ripropone l'emergenza dell'esperienza corporea nel processo educativo […]. E' nel gioco che la carnalità del bambino sviluppa contemporaneamente sistemi di comunicazione non verbale, rivolta su di sé la propria interiorità repressa, subisce l'applicazione educativa di una tecnologia dell'anima dovuta a una certa disciplina spaziale temporale. Corpo gestuale e corpo erotico, corpo pragmatico e corpo immaginario, corpo vissuto e corpo cognitivo, corpo espressivo e corpo rimosso, corpo addestrato e così via, la fenomenologia del gioco esibisce variamente le determinazioni psicologiche politiche e pedagogiche del corpo». [TC, p. 234].

È lì, in quel reinvestimento che è sempre tanto corporeo che simbolico, che si produce l'im-possibile fronte di emancipazione:

> «[…] è soprattutto l'azione diretta sul corpo o sul simbolico in generale a poter riconfigurare un proprio spazio di vita, a poter attuare cioè nello spazio la liberazione della propria soggettività». [TC, p. 221].

Ma di questo (così pertinente ai temi del nodo corpo-parola e del teatro come figura della pedagogia, altrettanto potente del gioco, in Massa) si vedrà meglio in seguito, adesso

---

irriflessa per strutturare appunto una situazione educativa: si tocca un tema decisivo e scottante della nostra contemporaneità che Massa ha sempre avuto il coraggio di indicare, insistendo in moltissime occasioni e scritti sulla necessità di assumere socialmente e istituzionalmente delle zone di mediazione pedagogica per la famiglia, non delegandole in maniera insostenibile, cieca e dannosa l'intera questione educativa. Ma si avverte quale enorme delicatezza si tratti.

si insista su come l'ordine pedagogico - che si manifesta chiaro nel gioco[55] e di cui si è voluta riaffermare la materialità-sia quello che tramite il concetto di dispositivo diventa oggetto di competenza pedagogica.

La figura chiave di un ambito implicato ma separato (della "ambivalenza retroattiva" si potrebbe dire) che è fondata e fondamentale nella relazione educazione e vita, ritorna conseguentemente quando nelle opere massiane si parla di scuola.

Si legga, a esemplificazione di tanti altri luoghi, questi due passi da *Cambiare la scuola*:

> «Il paradosso della scuola resta quello di istituire la propria separatezza dalla vita sociale allo scopo di interagire con essa, di costituirsi come un ambiente artificiale, come un contesto specializzato per produrre al proprio interno qualcosa di naturale, di vitale. La scuola è spazio protetto di transazione e di transizione, di mediazione e di iniziazione» [CS, p. 116];

> «Istituire la scuola come contesto educativo significa riutilizzare e rielaborare le forme pedagogiche della vita reale assegnando loro una funzione formativa. Il problema è quello della scuola come *setting* pedagogico in cui sia possibile riappropriarsi dei significati della vita reale, rielaborandoli, rigiocandoli e risignificandoli continuamente entro uno scambio con l'esterno» [CS, p. 118].[56]

Il riferimento alla scuola è importante perché nel senso comune si tratta della situazione più intenzionale e istituzionalizzata di formazione nonché quella di cui tutti abbiamo fatto esperienza. Ed è per questo che vive in noi come immaginario, repertorio vivente di affetti, ideali, rappresentazioni e oggetto di risentimenti e progetti politici ed esistenziali[57].

---

55 Cfr. TC, p. 233: «concepire il gioco come reticolo portante di un ordine e di uno stile pedagogico che non si esauriscono in esso ma che in esso rivelano la loro trama nascosta». Sul tema densissimo del teatro come figura pedagogica cfr. Antonacci F, Cappa F. (a cura) (2001), *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, Milano, FrancoAngeli. In particolare su teatro e festa assieme cfr. ivi, F. Cappa, *Il corpo e il suo doppio*, pp. 135-204. Cfr. p. 147: «Ai nostri occhi, certo non neutri, le caratteristiche generali della festa richiamano infatti in modo diretto il teatro e, in modo più indiretto, alcune strutture essenziali dell'esperienza formativa e la categoria del pedagogico più in generale».

56 Cfr. CS, p. 77: «Strutturalmente invece, come ogni altro *setting* pedagogico, la scuola deve differenziarsi sia dalla vita familiare che dall'azione sociale diffusa […]. La scuola deve essere presidiata nel suo carattere di separatezza e di artificialità, in quanto oggetto di una naturalizzazione progressiva che lo nasconde e lo confonde».

57 Cfr. CS, p. 9 «se vi è un'istituzione che più di altre sa resistere al cambiamento, è proprio la scuola, come lo sono le pratiche educative di qualunque tipo. non perché l'una e le altre siano finalizzate alla custodia delle tradizioni piuttosto che all'innovazione sociale, ma perché attivano quanto di più profondo e nascosto determina i significati del pensiero e dell'esperienza»

Diciamo così: l'educazione accade comunque perché è «una struttura, un episteme, un a priori concreto» [CS, p. 121] tuttavia chi organizza un'esperienza educativa (nella scuola, nell'azienda, nell'educativa di strada, nella comunità per minori, in famiglia, ecc.) ha bisogno di pensare, progettare e agire la sua funzione formativa[58]. Infatti «un'operazione pedagogica, per riuscire, ha bisogno di un contesto strutturato entro cui poter organizzare l'intervento educativo in modo continuo e sistematico» [TC, p. 248].

Nell'opera di Massa è ripetutamente affrontata la distinzione tra educazione e istruzione; tra educazione e scuola; tra istruzione e scuola; tra educazione e formazione; tra istruzione e formazione[59]. È un'operazione concettuale "in punta di fioretto" perché svolge un lavoro di orientamento e consapevolezza teorica cruciale per l'azione educativa, appunto.

Bisogna esercitarsi a comprendere e riconoscere quelle distinzioni perché solo così ci si sa collocare nel contesto operativo e storico-politico-culturale in cui ci si sta muovendo ma allo stesso tempo, per assumere uno stile e un orientamento di azione pedagogica responsabili e conseguenti alla posizione in cui si vede e si è visti, bisogna sapere che ognuno di quei termini rimanda a una cosa comune: la struttura emergente dell'accadere educativo. Si legga ad esempio questo passo (già in parte usato sopra):

> «non è questione di contrapporre istruzione a educazione, o apprendimento a socializzazione, come se fossero due cose di diversa implicazione ideologica, di diverso segno dottrinale, di diverso rilievo scientifico o di diversa agibilità operativa […]. Né l'uno è di per sé parte, totalità, identità, denotazione, connotazione, complementare negativo, contraddittorio oppositivo, causa, effetto, sostanza, accidente, residuo o mistificazione nei confronti dell'altro. Tutto dipende dai modelli teorici, dalle procedure operative, dalle categorie dottrinali dalle contingenze storiche e dai progetti ideologici di cui ci si serve per interpretare gl'intrecci delle varie dimensioni, e per scegliere di accentuarle variamente di

58 Parlando di istituzioni come l'adozione, l'affido e la famiglia Massa usa straordinariamente la nozione di dispositivo pedagogico e indica strade tuttora da percorre. Cfr. TC, p. 255: «Così se la verità della famiglia parentale, come s'è cercato di dire sinora è nell'adozione e non viceversa, la verità di entrambe è nell'affidamento non adottivo, e cioè in quelle strutture elementari dell'educazione, socialmente determinate, ch'è compito della teorizzazione pedagogica scoprire scientificamente, e al di fuori delle quali l'affido stesso esalta le difficoltà dell'adozione e dell'educazione familiare in genere […]. Neppure si tratta di poter negare ingenuamente l'insostituibilità per la formazione di base dell'individuo, di relazioni di tipo parentale entro un nucleo di tipo familiare, ma di rilevare appunto che tali relazioni e tali componenti strutturali ricadono entro una tale oggettività storica e culturale, attraverso la spaccatura con una derivazione naturale operata dall'ordine simbolico e dalla riproduzione sociale della vita materiale».

59 Si elencano, a titolo esemplificativo, alcuni luoghi dove si svolgono le distinzioni elencate sopra: TC, p. 196; TC, pp. 278-281; TC, p. 393.

una cosa che in realtà è sempre la stessa, e cioè la strutturazione delle condotte umane in quanto esperienzialmente, ambientalmente e socialmente determinate ma dunque al tempo stesso determinabili, da dispositivi di ordine pedagogico (qui il determinismo naturalistico o sociale è proprio fuori luogo)»[60] [TC, p. 266].

Per Massa dunque percepire le distinzioni-tra educazione/istruzione e tra apprendimento/socializzazione così come tra educazione/formazione - importa per decidere dove collocarsi sull'unico livello dove si può giocare la propria parte, ossia su quello pedagogico. È su quella scena che possiamo giocare (*play*) la nostra interpretazione ed è in essa che si dà gioco (determinabile in quanto determinato); è sul livello pedagogico che ci preme, come responsabili di un intervento educativo, istituzionale o meno (in quanto operatori sociali, educatori, insegnanti, genitori), raggiungere «un'adeguata e settoriale efficacia teorica, conoscitiva, operativa e applicativa» [TC, p. 266].

60 In *Cambiare la scuola*, dove il «dilemma tra educare e istruire» è accuratamente descritto e superato, si insiste molto su la questione delle posizioni di valore che attribuiscono senso ai termini del falso dilemma, cfr. CS, p. 27: «Non si tratta di un dilemma ma di un sistema di opzioni che assumono valori di posizione differenti a seconda di come, dove, quando, con chi e in che contesto si parla di formazione e di scuola»; CS, p. 28: «I due termini, decontestualizzati da uno scenario epistemologico, filosofico e dottrinale, o da una strategia storica, politica e istituzionale, sono ambivalenti e mistificanti»; CS, p. 46: «In realtà, educazione, istruzione e formazione sono nozioni che assumono valori diversi di posizione all'interno di un dispositivo pedagogico complesso e unitario. È impossibile svolgere un ragionamento pedagogico contentandosi di questi slogan variamente intesi. Il grande successo dell'idea di formazione non toglie che quest'ultima sia diventata una parola vuota di senso, a meno di non essere concepita in rapporto a un dispositivo pedagogico determinato come sistema simbolico e materiale di pratiche e procedure specifiche»; CS, p. 115: «Formazione è un termine che viene usato a seconda dei casi, come educazione oppure–molto più spesso–di istruzione. In realtà esso assume demarcazioni attendibili solo in rapporto ai differenti valori di posizione che consente di attestare nei confronti del concetto di educazione, all'interno di escursioni e ribaltamenti continui che disorientano inutilmente la semantica pedagogica. […] Non è il concetto di formazione a consentire di pensare l'educazione ma la determinazione di quest'ultima come struttura della materialità e della proceduralità in atto in qualunque ambito di esperienza e in qualunque fase della vita a consentire di accedere all'idea di formazione da un punto di vista pedagogico»; CS, p. 121: «Il discorso sul nesso tra educazione e vita, pertanto, come quello tra scuola e educazione o tra scuola e vita appare tacitato, censurato, occultato. Da qui l'impasse di una filosofia dell'educazione nel pensare il proprio oggetto, al di là di proposte politiche e istituzionali determinate, come struttura di senso dell'esperienza umana».

Capitolo 2. Un congegno pedagogico

2.1 Lo scarto da misurare: tra azione e progettazione

Nell'importante saggio firmato da Massa con cui si apre il libro *La clinica della formazione-Un'esperienza di ricerca*, la progettazione e l'azione formativa come costituenti della formazione organizzata sono viste ciascuna come un sistema complesso e la relazione dialettica tra loro si fa oggetto di conoscenza[61].

Così, dice Massa, considerando la progettazione bisogna pensare la raccolta di informazioni sulle circostanze in cui andare a operare come cosa diversa dall'oggetto della programmazione.

A pagina 17 del contributo che stiamo analizzando, *La clinica della formazione*, posto all'inizio del volume omonimo, Massa scrive che le condizioni e gli scopi, quali scansioni di un'operazione pedagogica, «sono principalmente oggetto di pratiche relative all'attivazione di circuiti di informazione intorno alla circostanze in cui vengono di volta in volta a concentrarsi […]».

Quali caratteristiche cogenti abbia la situazione in cui andare a predisporre un'azione pedagogica e con quali finalità, sono la domanda oggetto di una ricerca che si svolge attivando circuiti di informazione, cioè esercizi pratici di conoscenza, su tutto ciò che sta nel contesto dell'azione che si compirà. Quindi non si specula e basta sul contesto e gli obiettivi dell'azione ma si deve conoscere in maniera attiva: già nella fase di informazione vi è un'azione pedagogica.

Quello che banalmente accade di solito, spiega Massa, è una «rimozione del momento cosiddetto dell'erogazione delle strategie di progettazione formativa» [CdF, p. 18].

Si dice qui in sintassi piana un concetto difficile, sintesi di un passaggio complesso. Non c'è una progettazione e poi un'azione formativa, dove l'informazione costituisce l'oggetto della progettazione e l'azione è erogazione del progetto.

Nel campo dell'azione formativa intenzionale vi è una fase in cui le "strategie di progettazione formativa" sono messe in atto e quel momento di azione deve essere condotto esso stesso secondo un'intenzione pedagogica, con strumenti di conoscenza

61 Cfr. CdF, p. 17: «Qui infatti una teoria della formazione si pone nei limiti più generali di una teoria dell'azione, con tutto ciò che questo comporta sul piano epistemologico e metodologico. L'azione formativa viene peraltro solitamente tematizzata da un punto di vista pedagogico non tanto in simili termini, cioè in un senso principalmente interessato a conoscere le sue varie componenti strutturali e le manifestazioni delle sue intenzioni, del suo svolgimento e dei suoi esiti, quanto piuttosto in ordine alle fasi e alle operazioni tendenzialmente circolari della progettazione di essa».

pedagogica.
Si fa formazione durante l'azione, in cui si interagisce nel gruppo e "si vive" la formazione ma anche mentre si compie, si agisce, si fa la progettazione: la competenza pedagogica è sapere fare una progettazione in maniera pedagogicamente cólta[62].
Quando Massa scrive che una «cultura pedagogica specificatamente intesa» [CdF, p. 18] dovrebbe partire da una «teoria dell'azione formativa» per poi discendere efficacemente a una «teoria della progettazione formativa» intende qualcosa di molto importante, che riguarda sia il significato del pedagogico che la teoretica dell'azione formativa. Sapere, saper fare, saper essere concretamente azione formativa e da ciò progettare un'azione formativa, pedagogicamente. In conseguenza di questa successione, scrive Massa, "erogare strategie di progettazione formativa" è:

> «condurre non solo operazioni di analisi dei bisogni e delle condizioni iniziali del processo considerato (aspettative, prerequisiti, vincoli, risorse), non solo quelle di definizione degli obiettivi, specificazione dei contenuti e costruzione degli strumenti di controllo, ma soprattutto quelle di configurazione degli stili comunicativi e delle interazioni di gruppo, come pure quelle fondamentali di approntamento delle strategie metodologiche, determinazione delle modalità di organizzative e delle procedure di gestione, articolazione dei tempi e delle attività, predisposizione degli spazi, dei mezzi, dei materiali» [CdF, p. 18][63].

Questo lavoro di distinzioni e collegamenti, laborioso e necessario per la teoria dell'azione formativa in cui si rifletta il circolo teoria prassi, approda nel testo di Massa in modo illuminante a questa affermazione cruciale per la pratica di clinica della formazione:

> «quello che più interessa al di là del nostro tentativo d schematizzazione, è la dialettica tra azione formativa e progettazione formativa, vale a dire lo scarto sempre variabile tra una e l'altra, il grado e il tipo insomma di incidenza, congruenza e discrepanza tra sistemi di progettazione e sistemi di azione in campo formativo, e soprattutto la conoscibilità di tutto questo e i significati latenti a cui esso rimanda»

62 Si pensi ad esempio a livello istituzionale cosa implichi ciò: se non altro che la figura della pedagogista dovrebbe essere costitutiva dell'equipe di lavoro dei progetti di partecipazione/promozione sociale e ogni qualvolta si vogliano attivare processi complessi in cui siano comprese azioni di formazione.

63 L'azione formativa nello stesso testo è trattata subito dopo, secondo queste scansioni: prima informazione come documentazione, osservazione partecipante, ricerca-azione capace di incidenza istituzionale, negoziazione e valutazione (che sono tutte già azioni formative); poi come vera e propria erogazione, da un lato comunicazione e interazioni di gruppo, dall'altro organizzazione, gestione e realizzazione vera e propria dell'azione educativa. Cfr. CdF, p. 18.

[CdF, pp. 18-19].

È a partire da questa interrogazione infinita di uno scarto (dalla "auscultazione esasperata" della parola apparentemente intonata e coerente che funzionalmente discorre di progettazione e azione formativa "sopra" i "mondi" vitali, culturali, politici che sottende) che una ricerca clinica mira ai «significati nascosti e intricati» che vi sono implicati, che dicono della ambivalenza tra educazione e vita e di tutto ciò che accade, nei dispositivi, alle soggettività.

Quando si «eroga» l'azione formativa nella situazione si agisce corporalmente in dato contesto materiale e simbolico assieme agli altri[64], quindi avviene sempre un'altra cosa rispetto al progetto perché entrano in gioco insiemi complessi di relazioni: quel gruppo quei corpi, in quel giorno e luogo e contesto sono ecceduti[65], in quella cornice che si è accettata, da altro. La trafila di paragoni tra il gioco, il linguaggio e l'educazione, già svolta sopra, è illuminante al proposito.
Non si danno esperienze vitali senza processi di formazione, intenzionali o meno, ma allo stesso tempo non si possono sovrapporre «mondo della vita» e «mondo della formazione»[66], per quanto nell'uno vi siano sempre significati formativi e nell'altro significati vitali.
La mediazione educativa ritaglia nella situazione di vita un ambito intenzionato e

64 Cfr. CdF, p. 21: «Rispetto alla scansione logica relativa al versante dei mezzi, in quanto componenti fondamentali di qualunque azione formativa e di qualunque azione vitale, la materialità educativa si concreta in una certa situazione formativa, collegata sul piano della fenomenologia esistenziale a una certa simbolizzazione culturale da essa attuata e configurata, a partire da esperienze vissute parimenti determinate».

65 Cfr. M. Capararo (2011), *Cenni di politica della perfezione. La costituzione ambigua del soggetto* in Barbetta P. (a cura di), *L'avventura delle differenze. Sistemi di pensiero e pratiche sociali*, Napoli, Liguori, pp. 129-142, p. 137: «L'eccedere è il nucleo del movimento attivo di soggettivazione paradossalmente possibile solo dopo e dentro l'assoggettamento, ovvero si eccede sempre ciò a cui si è vincolati».

66 CdF, p. 19: «La nozione di "mondo della vita" come esito della fenomenologia husserliana ma anche di tutta la tradizione filosofica post kantiana esterna al filone positivista, è risultata particolarmente feconda per una teoria dell'azione sociale, e si è poi riaffermata come centrale nella cultura contemporanea. Senza poter qui insistere sulle questioni e sulle diverse accezioni che essa comporta […] vogliamo dire semplicemente che qualunque teorizzazione pedagogica non può se non pensare il mondo della formazione in rapporto al mondo stesso della vita. Il che induce a voler cogliere nel contempo sia i significati vitali della formazione sia i significati formativi dei diversi mondi vitali. Sono questi ultimi infatti a insorgere costitutivamente nel mondo dell'azione e della progettazione formativa, a fare di esso, inoltre, un nuovo mondo vitale, e a esprimere nel mondo originario e diffuso delle esperienze vitali la presenza, che oseremmo dire fondativa, dei processi di formazione, intenzionali o no che siano. La formazione ritorna così a essere qualcosa di non riducibile a tecniche e a organizzazioni determinate, acquista un significato più ampio e profondo, ma non si risolve per questo nella vita diffusa. Nel senso che anche su questo piano richiede di essere pensata nella sua specificità esistenziale, come regione ontologica propria caratterizzata da proprie componenti strutturali».

strutturato ma in quell'ambito la complessità è sempre in ogni elemento. Si può pensare alla mediazione educativa letteralmente come *medium*, colmo mezzo in cui siamo immerse/i come i pesci nell'acqua: è la nostra stessa vita come non si dà mai totalmente, è la materialità che si fa educativa in quanto non la esperiamo mai al di fuori di un'intenzione di forma e formazione.

Nel testo che si sta ripercorrendo, quello in apertura de *La clinica della formazione*, si legge questa definizione:

> «*materialità educativa* intendendo per essa l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione tecnica per l'altro» [CdF, p. 20].

È in conseguenza di questo costrutto che si esplicita come la formazione, in quanto vicenda della materialità educativa, manifesti i suoi significati in relazione a una storia di vita e viceversa una storia di vita in relazione alle sue vicende formative.

Se si riprende la questione cruciale della relazione tra azione formativa e progettazione formativa, ossia «lo scarto sempre variabile tra una e l'altra, il grado e il tipo di incidenza congruenza discrepanza tra sistemi di azione e sistemi di progettazione» e si riconduce questo problema epistemologico nell'orizzonte delle «filosofie materialistiche dell'educazione» [TC, p. 214] ecco che la conoscibilità dell'accadere educativo avviene proprio nella relazione tra «mondo della vita» e «mondo della formazione». (È questo il punto, tra metodologia - azione - materialità, dove si attiva la dimensione esistenziale senza cui rimane inconoscibile il livello pedagogico. Su di esso livello, vanno riportate le condizioni e le pratiche; gli scopi; gli aspetti interattivi; i mezzi)[67].

Il passaggio appena svolto è decisivo per comprendere e condurre la pratica di clinica

67 Cfr. Riva M.G. (2004)*, Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, pp. 31-34: «La formazione–intesa come sistema di azioni e finalità dichiarate e intenzionate e come intreccio di componenti razionali e consapevoli e nascoste e inconsapevoli -, sia quella esercitata dalla famiglia che quella realizzata dalla scuola ai suoi vari livelli, influisce sulla formazione del soggetto, intesa come sua storia di formazione. La formazione familiare e quella scolastica sono pregne del portato culturale, sociale ideologico, utopico del contesto storico in cui si situano, che si esprime e si incarna nel modo in cui è predisposta la loro concreta proposta formativa, sotto la forma specifica di quei certi obiettivi e finalità, di quei metodi e tecniche, quei modelli educativi, quelle modalità comunicative e relazionali […]. L'educazione è dunque strutturata attraverso aspettative genitoriali, sostanzialmente composte di valori culturali investiti affettivamente, che si chiede con forza al figlio di perpetuare. Esse si rivelano essere ala base della cosiddetta intenzionalità educativa, evidenziandone la natura emotiva profonda, spesso inconscia, dimostrando che non sono solo e tanto i presunti valori ideali o concezioni etiche a orientarla»

della formazione e dunque si ripete citando dal testo massiano: in quanto vicenda della materialità educativa «i significati più profondi [della formazione] sono relativi a una certa storia di vita» così come «ogni storia di vita è comprensibile soltanto nei termini di una certa storia di formazione». Di conseguenza la formazione organizzata può incidere nella storia di vita di un soggetto «solo interagendo con le condizioni relative alla sua vicenda di formazione» [CdF, p. 19]. Questo circolo, indagato ed elaborato, è alla base di un congegno di pratica di clinica della formazione.

Definitivamente il lavoro che spetta alla competenza pedagogica, come capacità di costruire azioni in un orizzonte di senso, è quello di scoprire e abitare ogni volta la mediazione pedagogica, di proiettare cioè sulla materialità educativa l'ordine pedagogico tramite la strutturazione metodologica di un momento formativo nella trama dell'esperienza diffusa.

Il carattere paradossale di questo momento sta nella sua prassicità, infatti una dinamica educativa intenzionale suppone «una teoretica della struttura procedurale che determina l'accadere educativo come esperienza specifica, caratterizzata appunto dal fatto di essere una esperienza agita, ma in quanto al tempo stesso indirettamente predisposta» [TC, p. 200]. Si parla di una padronanza, empirica e concettuale, di una complessità su cui si deve andare a esercitare un certo tipo di conoscenza puntuale che però suppone un ordine strutturale.

La strutturazione metodologica si fa carico della parte tecnologica del processo ma deve coesistere con un altro momento, sovrapposto e separato dall'azione anche esso, di tipo ermeneutico: fare un passo fuori per disporsi a riverificare e ricalibrare l'allestimento in un ascolto dell'altro inteso come contesto, con-tessitura delle parti, altro luogo per tutti, solo ambito che riguarda la ri-determinazione efficace degli scopi, che sono sempre scopi conoscitivi, politici, culturali.
L'orientamento e l'impostazione dell'azione come stile dovrebbe dipendere da questa relazione all'altro/altrimenti percepito come situazione, effetto di una pluralità di dispositivi, come la stessa «molteplicità delle strutture di sé» [CS, p. 142].

Si è già riportata sopra l'indicazione di scopo rilevante fornita da Massa in altro luogo:

> «non rinunciare a tematizzare, sulla scorta dei modelli epistemici e dei dati scientifici più accreditabili per via del loro carattere stesso carattere meno restrittivo, anche gli aspetti clinici, dinamici, psico-sociali, antropologico-culturali, sistemici, organizzativi, istituzionali ed esperienziali che sono comunque in gioco nell'accadere educativo: sono di certo aspetti di grande complessità e di grande surdeterminazione, ma ciò, anziché autorizzare a misconoscerli nell'ineffabile

> o a ributtarli nell'ideologico, dovrebbe invece sollecitare a padroneggiarli empiricamente attraverso una più adeguata strutturazione teorica del discorso pedagogico» [TC, p. 275].

Quando si chiede di «padroneggiare empiricamente attraverso una strutturazione teorica del discorso» qualcosa di cui non si mai padroni se non in una dis-posizione, una postura la cui molteplice determinazione è però sempre più che individuale, ancorata in una singolarità che non esiste se non in una trama trans-individuale, ci si avvicina a qualcosa che è nucleo fondante della pedagogia.

Vi è una componente stilistica, di assunzione responsabile di una postura nel gioco o "*play*" come testo/teatro che ci chiama a comparire, che è difficile ignorare. Essere il più efficaci possibile lasciando spazio di divenire, come andare di punta affilata per spalancare il più latamente: un paradosso, un contraddizione che domanda di "saltare fuori" inventando forme di affido all'altro, di co-resposnabilità e co-affido nella dis-ponibilità condivisa e in uno studio rigoroso individuale

Se si esclude di «misconoscere nell'ineffabile e di ributtare nell'ideologico» la complessità, ciò che rimane è una dimensione di lotta creativa, in un campo che essendo quello determinazione umana nella materialità dell'esistente è in definitiva politica.

L'opzione proposta da Massa è per «una scelta di post-modernità materialistica per cui non si ha più una paura da anima bella delle implicazioni ideologiche e di potere presenti nelle pratiche educative e nel sapere pedagogico come in ogni altra pratica e in ogni altro sapere, ma se ne fa oggetto d'una molteplicità di progetti politici e culturali non totalizzanti e non dispersi, finalmente sganciati da ogni retaggio valoriale sia esso idealistico o positivistico» [TC, p. 315].

"Noi" è come un fascio di disponibilità che si verifica nel momento grazie all'altro, intendendo per altro non semplicemente qualcosa di diverso rispetto a sé ma un punto sempre sottratto alla visione univoca se non nel momento in cui in una rete di segni e pratiche con cui si rende parzialmente visibile e dicibile. È l'altro dell'altro che rimanda all'assenza della verità se non nella lotta per affermare i significati e che rimanda alla dimensione intersoggettiva del linguaggio come dimensione diversa ma interpenetrata con quella dei fenomeni fisici.

Il momento è sempre già doppio, c'è sempre in funzione il codice come ordine separato che forma, quindi l'azione non è mai puro gesto, mentre avviene è attraversato da un orientamento, è già esperienza orientata che produce altra esperienza. E per intendere questo suo carattere misto si tenga presente la definizione, su cui si tornerà distesamente,

che Massa ne dà:

> «intendendo per esperienza una trama di quadri interpretativi, dati oggettivi e vissuti personali» [CS, p. 10].

Ci si trova a questo punto ad aver messo concettualmente a fuoco due aspetti decisivi nella riflessione sull'accadimento educativo.

Da una parte rimane «il carattere ineludibilmente afferente alla prassi, all'esistenza, all'esperienza, insomma alla vita sociale concreta, di ogni processo formativo non puramente ideologico, capace di determinare realmente eventi e apprendimenti e modi di essere» [TC, p. 404].

Dall'altra «resta comunque che l'apprendimento e i processi formativi sono prodotti da un sistema in atto di procedure e che l'insegnante deve stare attento alle relazioni sintattiche tra i vari fattori di esso e alla loro efficacia pragmatica. E deve soprattutto saper esplicitare le capacità procedurali di questi fattori stessi, usare cioè come la tavola generale di essi e delle loro relazioni per attivare gli uni e le altre nel senso di una dinamica metodologica capace indurre una concreta dinamica esperienziale» [TC, p. 405].

È così che si interpenetrano, come chi ha esperienza di lavoro educativo sa (o non sa di sapere), tecnica e arte, scienza ed ermeneutica.

Secondo Massa programmare significa: «attivare un insieme di procedure razionalmente controllabili, verificabili, e generalizzabili rispetto alle loro condizioni e ai loro prerequisiti iniziali, alle loro finalità e ai loro obiettivi, al loro impianto metodologico e cultuale, organizzativo e istituzionale» [TC, p. 271].
Ma poi, d'altro canto, la messa in gioco dell'evento educativo assomiglia a una performance artistica, all' esecuzione di un'opera cooperativa. Congegnare un intervento educativo suppone la teoria dell'azione e la teoretica della struttura procedurale cioè di andare a vedere e dire il dispositivo e poi di interpretare e stare in esso come linea del divenire[68]. Come chi allestisce un'opera teatrale corale e partecipativa da regista, capace di armonizzare la partecipazione specifica di ciascuno favorendone al massimo l'espressione, e poi sta anche come attore in scena con gli altri, allorché si compie qualcosa il cui esito rimane in parte dipendente dalla sua cura e in parte no.
In alcuni luoghi degli scritti di Massa si parla al proposito di: «creatività tecnologica su

68 A pagina 276 de *Le tecniche e i corpi* si trova una chiara disanima dei significati di (e delle distinzioni tra): programma; programmazione; curricolo. La programmazione è ciò di cui qui si discute.

base scientifica» [TC, p. 277]; in altri di «circolarità positiva e di reciproca concrescenza tra scienza, tecnica e arte, tra il sapere, il saper fare e il saper essere» [CdF, p. 26].

Avendo reperito queste dimensioni della competenza pedagogica si può ritornare da dove si erano prese le mosse ossia alla: «valenza clinica come carattere intrinseco e costitutivo di ogni autentico sapere pedagogico». Il rigore interno con cui interrogare l'esperienza formativa, ovvero le rappresentazioni delle esperienze formative, connesso a una capacità di teorizzazione anche metodologica, è la proposta che la Clinica della formazione ha portato alla pedagogia e che ha previsto l'approccio clinico nella ricerca educativa.

Poche righe dopo l'ultimo lacerto riportato, a pagina 27 de *La clinica della formazione*, Massa identifica l'interesse epistemologico della sua proposta con le dimensioni stesse della pedagogia. E prosegue ricordando come la clinica della formazione sia un atteggiamento, un'operatività pratica, un approccio, un tentativo, una disciplina e un percorso di formazione[69]. È una possibilità di conoscere e agire pedagogicamente che non ne esclude altre ma che rivendica la sua necessità e il suo spazio e tempo nella scuola come in ogni altro ambito di formazione.

2.2 Il congegno metodologico: tecniche e metodi

L'identificazione puntuale del livello pedagogico come quello in cui la responsabilità operativa corrisponde alla strutturazione metodologica di un processo educativo è condotta nel capitolo XVII. *Procedura e modello* de *Le tecniche e i corpi* (pp. 387-409). In questo saggio Massa argomenta distesamente, usando ecletticamente il funzionalismo sistemico di Talcott Parsons[70], sull'agire educativo come forma dell'agire sociale.

Al principio dello scritto si trova tema il tema, ricorrente nelle opere di Massa, dell' incompletezza e dispersione delle formazioni per docenti, dato che né gli aspetti psicologici e di socializzazione; né «l'accentuazione curricolare, sulla sistematicizzazione

69 Cfr. CdF, p. 28.

70 Cfr. TC, p. 392: «Ora, nel tentativo di formalizzare […] l'insieme delle variabili, considerate nei rapporti che sono in atto ad esempio in una determinata situazione scolastica, e che determinano ciò che avviene, piaccia o non piaccia, in essa, bisogna considerare i processi formativi come forma dell'accadere sociale storicamente determinato, e proprio per questo la struttura dell'accadere formativo, educativo e scolastico è analoga alla struttura dell'accadere sociale e dell'agire sociale […]. Il modello proposto per l'accadere educativo sarà in prima istanza piuttosto composito: da un lato farà riferimento ala teoria dell'azione sociale di Talcott Parsons, e dall'altro a una fondazione di tipo marxista e psicoanalitico della prassi individuale e sociale».

dei contenuti» né la dimensione organizzativa né, per concludere, quella delle finalità educative siano efficaci singolarmente prese nel fornire un nucleo di conoscenza adeguato alla professionalità docente [TC, pp. 387-389]. Si tratta di aspetti necessari ma troppo dispersi e dispersivi se non si riesce a mettere a fuoco una specificità del lavoro formativo:

> «l'impressione è che ci sia un qualcosa che sfugge a tutto questo, qualora non ci accontenti infatti di una dissoluzione multidisciplinare o di una contrazione didattica della competenza pedagogica. Qualcosa che proprio in quanto più specifico e fondamentale a un tempo ci consenta di recuperare in maniera non dispersiva e non velleitariamente esaustiva tutto il resto» [TC, p. 389].

Ecco che, con una mossa consueta, Massa propone a questo punto di ricorrere a un modello teorico, in senso analogico, che permetta di «configurare e ingabbiare quasi questa cosa che scappa sempre di mano in quella vastità o in quelle molteplici settorialità dei discorsi sulla professionalità dell'insegnante e che invece ne rappresenta il fondamento» [TC, p. 389].

La questione è quella di un «ordine differenziato di tipo squisitamente pedagogico» [TC, p. 390] che si individua nella totalità di «una struttura emergente» cioè una totalità di cui non interessano le parti di cui è composta ma le «relazioni logiche che intercorrono fra di esse [parti], sulle loro autoregolazioni e sui loro processi generativi».
Da questo punto di vista i processi formativi non sono riconducibili a rapporti interpersonali e psicologici, né a componenti di tipo organizzativo o istituzionale né «possono essere ridotti all'agire sociale diffuso, a tutto ciò che avviene in tutto il mondo e i tutti i tempi, anche se sono un aspetto fondamentale dell'agire sociale e viceversa» [TC, p. 390].
Il loro accadere ricomprende quegli aspetti ma è «sempre prodotto da un contesto metodologico globale, anche indipendentemente da progetti e volontà di sorta» [TC, p. 390]: visti in questa luce, come relazione tra elementi che sono psicologici culturali storici politici e sociali e che solo nella loro strutturazione specifica fanno accadimento educativo, rimandano a un ambito in cui la soggettività non è più il principio dato e agente ma emerge nella concretezza dell'evento dentro quel «reticolo specifico di pratiche ei linguaggi […] che può essere allora l'oggetto di una competenza pedagogica, delle sue dimensioni spazio-temporali, corporali e simboliche » [TC, p. 391]. Cioè nel dispositivo[71].

71 Che rimane in questa parte del lavoro "la preda" dando la caccia alla quale si rintraccia la relazione tra competenza pedagogica, approccio clinico e cambiamento della scuola. Nel modo poco ortodosso di procedere che si è adottato, cioè di restare molto aderenti alla lettera degli scritti di Massa, si trova traccia della difficoltà e della densità del pensiero del pedagogista e di come questa sia stata la strada necessaria a chi scrive per comprendere come condurre la ricerca con approccio clinico. Si è fatta tuttavia attenzione, si

Ciò che Massa propone in questi termini è distante dal senso comune e solamente attraverso un'esperienza concreta, nella sperimentazione di un percorso formativo, può essere inteso da un'insegnante o da un operatore educativo.

Quando il pedagogista scrive che:

> «ciò che avviene ad esempio in una scuola non si dice che può essere controllato ma almeno conosciuto, analizzato e spiegato sulla base di un punto di vista sistemico e strutturale, dal punto di vista della totalità dei fattori che sono in gioco e delle loro leggi di regolazione, di equilibrio e di trasformazione» [TC, p. 391].

Ecco che, per come leggiamo qui, domanda di misurarsi con un lavoro di interpretazione e di programmazione in cui le valutazioni, i progetti, le scelte individuali non possono appartenere a un soggetto supposto autonomo e padrone ma si ricavano solamente in un lavoro sull'azione e sulla teoria in dimensione trans-individuale, lavoro di tipo politico e culturale, attento alla materialità dell'esperienza. Ma di questa pratica e occasione di decentramento dalla soggettività e dagli apparati ideologico e valoriali, per riscoprire un altro tipo di conoscenza, bisogna fare una esperienza concreta di apprendimento, a sua volta strutturata metodologicamente in affinità all'impostazione epistemologica che propone.

Il saggio in esame prosegue prendendo in considerazione i concetti di apprendimento, socializzazione, inculturazione come le specificazioni disciplinari delle prospettive psicologica, sociologica, antropologico culturale sull'accadere educativo. L'intreccio di questi tre concetti è riconducibile all'agire sociale:

> «l'esperienza, l'esistenza, la prassi è qualcosa in cui si attua di fatto una continua interpenetrazione fra sistema sociale, personalità e cultura. I processi che rendono possibile questa interpenetrazione sono i processi formativi. I processi formativi sono processi a un tempo e contemporaneamente d'apprendimento, di socializzazione e di trasmissione culturale» [TC, p. 394].

Massa arriva quindi a identificare tre livelli di riferimento per i processi formativi [TC, p. 396].
Un livello di condizioni situazionali («cioè il livello dell'accadere scolastico. C'è questa cosa che è la scuola, che è lì e che funziona in un certo modo. Così come si

spera scrupolosa, di lasciare a chi dovesse leggere sufficienti segnali per distinguere i punti dove si parafrasa Massa e quelli dove si sviluppano considerazioni e linguaggi propri.

dà oggettivamente, così come i processi formativi avvengono in essa, anche al di fuori o indipendentemente da ogni tipo di intenzionalità»); un livello di intenzionalità («è il livello delle variabili operative dei processi formativi. Quando cioè qualcuno che poi sono le istituzioni, i gruppi e così via, si mette a voler dirigere e controllare i processi formativi, per quanto gli riesce, deve far subito i conti con un plesso di variabili che sono schematizzabili allo stesso modo delle condizioni situazionali»); un livello pedagogico, «quello che interessa di più l'educatore, quello delle tecniche procedurali […] pedagogico in senso stretto».
Adottando questo schema egli ritiene che si renda visibile come «se si vuole incidere per orientare in un certo modo i processi formativi e le istituzioni scolastiche» [TC, p. 397] bisogna: 1) fare i conti con condizioni e variabili del sistema sociale; 2) non ci si può limitare a esso ma bisogna «progettare anche un adeguato supporto procedurale» 3) non bastano la progettazione istituzionale e la programmazione di obiettivi, contenuti, modalità relazionali ma «c'è bisogno soprattutto di tecniche e di metodiche determinate»[72].

Sapendo che ovviamente ogni volta tutto questo avviene nel rinvio, sempre secondo le parole e la visione di Massa, a «una formazione economico-sociale determinata, al modo di produzione dominante in una certa struttura economico-sociale, ai rapporti politici e di potere che sono in gioco» [TC, p. 397] comunque rimane il fatto che «non è sufficiente disporre di singole tecniche d'insegnamento perché ciò che determina effetti formativi in una situazione sempre determinata è un insieme di esse ma un insieme sistemico, funzionale e strutturato, inteso appunto come metodo e come metodologia» [TC, p. 398].

La ragione per cui si è scelto seguire da presso l'argomentazione svolta in questo saggio *Procedura e modello* in particolare è perché da una parte vi si fanno tutte esemplificazioni rivolte alla scuola e al ruolo docente, dall'altra perché si pone un discorso sul metodo educativo come oggetto competenza che rinnova la prospettiva sulle tecniche didattiche consegnandole una profondità fondamentale per chi sia alla ricerca urgente di vie per il cambiamento delle politiche e istituzioni scolastiche. Il metodo educativo non ha più qui un aspetto solo tecnologico ma ne acquisisce sempre uno anche ermeneutico e uno ulteriore ideologico/utopico.

Scrive Massa: «Al di là del maestro, dell'allievo, dei contenuti, degli obiettivi, degli strumenti, dei mezzi, delle condizioni della società nel suo complesso, un discorso di

72 Cfr. ivi (TC, p. 397): «È l'insieme delle tecniche educative che sono di fatto poste in atto nella scuola o in qualunque altro contesto formativo, delle procedure e delle metodologie, che determina in ultima istanza l'apprendimento sociale e culturale, quale che avvenga o non avvenga, anche se non si è consapevoli di tutto questo».

professionalità pedagogica è un discorso di mediazione, di dispositivo, di congegno metodologico globale che permetta di controllare i processi formativi e di orientarli secondo obiettivi determinati» [TC, p. 398].

Da questa chiarezza laboriosa, nel senso che è uno spazio di pensiero aperto dal lavoro speculativo, deriva una via comune per impegnarsi politicamente cioè civilmente e pubblicamente nell'ambito dell'educazione. Viene sottratta all'improvvisazione e all'oscurità delle ideologie e passionalità individuali per imporsi quale luogo fondamentale della elaborazione collettiva. Si trattenga dunque come passaggio indispensabile quello che connette il discorso di professionalità pedagogica al discorso di mediazione, di dispositivo, di congegno metodologico globale.

La mediazione pedagogica e il dispositivo sono i concetti tramite cui obiettivi mezzi e contenuti si fanno metodo, si configurano cioè coerentemente in tecniche procedurali che realizzano l'operatività in una data situazione e nel realizzarsi diventano a loro volta condizioni e variabili di quella situazione. Tutto all'interno di un ordine specifico, quello pedagogico, che ci mostra adesso un «livello di azione sociale dotato di una sua relativa specificità, certo non del tutto autonoma ma peculiarmente differenziata rispetto all'agire sociale diffuso» [TC, p. 399].

Ecco che la trafila sopra identificata di mediazione pedagogica e dispositivo porta al *setting*, che è la concreta attualizzazione, funzionale e dinamica, rigorosa e motivata e sempre riverificata di un sistema metodologico che nella teoria dell'azione e nell'approccio al dispositivo ha avuto la sua messa a punto rigorosa. A questo serve, per chi scrive, soffermarsi sul saggio di Massa qui analizzato.

Ci si porta sul livello pedagogico, dove è come se alla massima concretezza corrispondesse la massima astrazione: è il piano in cui si ha l'occasione im-possibile di cogliersi come soggetti , di vedersi vedere e agire la situazione grazie a un lavoro ermeneutico e pratico che ci fa fare esperienza dell'esperienza educativa.

La problematica che si apre è infatti quella per cui essendo le variabili in gioco sociali politiche storiche e antropologiche «non c'è più una configurazione epistemologica di tipo lineare ma una causalità complessa di natura dialettica e strutturale relativa cioè all'effetto articolato di un sistema di procedure e al loro collegamento interno» che detto in altre parole pone quella cosa detta competenza pedagogica di fronte a un compito contemporaneamente di interpretazione della situazione, di uso delle informazioni e di

orientamento politico[73].

Il densissimo saggio su *Procedura e modello*[74] finora seguito opera in conclusione due passaggi: il primo è la saldatura-sul livello pedagogico «della progettazione di una architettonica e di una apparecchiatura metodologica [TC, p. 400] - tra momento del controllo scientifico razionale delle variabili (la «competenza tecnologica») e momento dell'espressione stilistica, polo del «gusto creativo» [TC, p. 398] indispensabile a orchestrare un «insieme di artifici e di espedienti, una mediazione procedurale e tecnologica determinata».
Nel secondo passaggio concettuale insiste «sul concetto di tecnica educativa in quanto tale» [TC, p. 400] a proposito del quale c'è da dire molto di più di quanto si faccia normalmente, non solo per la complessità epistemologica ma perché un sistema metodologico è «qualcosa di estremamente più complesso e quindi di estremamente più imbarazzante da apprestare, ma proprio per questo strategicamente più rilevante» [TC, p. 400].
La formulazione di un metodo infatti non può essere solo questione di tecnica e didattica stante la sua «effettualità di contesto»: è indispensabile la lettura del dispositivo pedagogico entro cui si è mossi e la comprensione dei suoi «requisiti politici»[75].

Per concludere quindi si ripresenta la prospettiva epistemologica sull'educazione, da cui rivedere tutto il percorso fatto:

> «Mica ci si può illudere che ciò che avviene in una scuola è solo perché lo vuole l'insegnante, il genitore o chiunque altro. Cioè, non sono gli uomini che fanno l'educazione. è l'educazione che fa gli uomini. E così come l'uomo è detto dal linguaggio e non è lui a dire il linguaggio, come è detto dall'inconscio e non è lui a

73 In tale complessità non vi è più un soggetto monocentrico ma un'istanza conoscitiva e attiva, materialmente attiva e quindi si potrebbe dire incorporata, che continuamente raggiunge la sua posizione, riesce a dire vedere la sua posizione, solo in relazione "al resto" cioè agli altri e al dispositivo, in una totalità e mobilità sempre diveniente.

74 Come si legge nella nota editoriale apposta a *Le tecniche e i corpi*, si trattava in origine della *Relazione al Seminario di formazione dei formatori*, Università di Milano–IRRSAE Lombardia, 1982.

75 Cfr. TC, p. 403: «Ecco allora che i vari tentativi di risolvere il problema di una competenza pedagogica su base strettamente tecnologico-didattica sono abbastanza destinati al fallimento, perché ciò che determina i processi formativi non sono singole tecniche rispetto a singoli esiti, ma una struttura tecnologica e metodologica complessa considerata funzionalmente nella sua effettualità di contesto. C'è quindi bisogno inoltre di una comprensione delle combinazioni e delle relazioni strutturali d'un certo dispositivo pedagogico e dei suoi requisiti politici, col che si ritorna al punto di partenza enfatizzando ancor di più la necessità d'una conoscenza pedagogica specifica volta a riconoscere a produrre teoricamente questo oggetto metodologico, questa cosa comunque di fatto emergente in ogni contesto scolastico e formativo».

dire l'inconscio, così gli operatori scolastici, insegnanti e ragazzi sono come detti e agiti da questa struttura complessa che s'è tentato di evocare. O meglio, se possono dire qualcosa possono dire solo entro di essa. Si propone dunque una concezione piuttosto antiumanistica dello strutturalismo psicoanalitico e dello strutturalismo marxista come metateoria educativa, che sembra se non altro salutare rispetto a un discorso così vietamente umanistico come quella della pedagogia tradizionale» [TC, p. 405].

Dove la lunga citazione, con cui si abbandona qui la disamina del saggio, apporta due riferimenti decisivi per il prosieguo dell'esposizione presente: uno al linguaggio e all'inconscio tra loro collegati; l'altro alla dimensione antiumanistica della speculazione di Massa[76], con la sua virtù di sottrarre il lavoro di ricerca e di sperimentazione educative alle istanze moralistiche e alle improvvisazioni.

Adesso ciò che si vuole fare è questo: mettere fuoco i termini di dispositivo, *setting*e mediazione pedagogica collegati tra di loro e in questa prospettiva "antiumanistica", in cui più che un soggetto unitario padrone della scena è la scena o la situazione stessa a produrre le condizioni del gioco, le possibilità di azione da cui risulterà modificata essa stessa con l'insieme delle posizioni soggettive che comprende.

2.3 Prima tappa: il dispositivo

Ci si attenga perciò al livello pedagogico sopra identificato[77]. È questo quello su cui si pone la responsabilità operativa, in cui bisogna saper stare nell'accadimento educativo

76 Sull'argomento si rimanda a Barone P. , *La materialità educativa*, *cit*., in particolare al capitolo II, *Percorsi teorici*, e in esso specificatamente alle pp. 31-33 dove si ricorre alla ipotesi di Althusser sull'a-umanesimo di Marx proprio per trattare la nozione marxiana di *situazione*. Cfr. ivi, p. 31: «il riferimento esplicito di Marx alle *situazioni* e alla loro obiettività, in contrasto con le condizioni soggettive individuali, ha costituito un solido appoggio per l'ipotesi di Althusser sulla costruzione di una teoria scientifica materialistica che prescindendo dall'azione del 'Soggetto' s'incentrasse sui dispositivi delle strutture, aprendo la discussione sul materialismo storico come scienza che studia le strutture più che gli uomini, i processi più che le azioni, fino alla definizione concettuale datane dal filosofo francese di una storia intesa come "processo senza Soggetto e senza fine(i)».

77 La distinzione sopra illustrata tramite citazione da TC, p. 396, è ribadita nello stesso scritto con altre parole pochi passaggi dopo. Cfr. TC, pp. 399-400: «Occorre adesso occuparsi di questo terzo livello, il livello delle procedure da produrre, orchestrare e mettere in atto. Il livello di mezzo può essere peraltro relativo al discorso sulla pianificazione scolastica e sulla programmazione dell'agire didattico, il primo può essere invece corrispondente a quello dell'analisi storica o sociologica o antropologica culturale o politico economica o giuridico istituzionale dei processi formativi».

volendo conoscere, progettare, organizzare e agire con metodo e rigore pur sapendo che nel momento in cui si entra nella pratica noi stesse ne siamo variate e variante[78]. Si può quindi guardare a sé come elementi della situazione assieme a tutto il resto, assieme a tutto l'altro che c'è. Il momento dell'*agency*[79] non è separato da quello della riflessività che non è mai separata dalla relazionalità[80].

Questo altro, questo resto, non è inoltre solamente esterno, riferito agli altri e alle altre cose e alle altre forze ma è anche interno per così dire, comprende le nostre immagini rappresentazioni concettualizzazioni dinamiche profonde. Il resto è l'inconscio - linguaggio, stante la consunzione del riferimento topologico a un interno/interiorità/ dentro la quale a sua volta è plurima, relazionale, riflessiva, simbolica e materiale al tempo stesso, come certa e solo certa scienza cognitiva sta indicando.

L'accadere educativo come fatto materialmente storicamente socialmente e culturalmente determinato[81] implica che nell'esservi parte si agisce un ruolo scritto altrove e oltre. Nella performatività accade a tutte le individualità coinvolte qualcosa che è in relazione con tutti gli altri elementi sia nello spazio che nel tempo, sia esperienzialmente che esistenzialmente. A partire da quell'attrito fisico e momentaneo affiora o vibra la rete delle implicazioni materiali e simboliche, individuali e intersoggettive che ne fanno la struttura[82]. Questa metafora è però solo un modo per dire - rendere visibile una complessità

78 Stando all'argomentazione massiana appena sopra sviscerata non si può ragionare pedagogicamente senza gusto creativo; mediazione procedurale e tecnologica; metodo e tecnica; lettura politica e sociologica del contesto in cui si opera. Cfr. TC, p. 160: «definire puntualmente cosa si intende tutte le volte che si usa l'attributo di pedagogico in senso forte. Si può tentare di approssimarsene ipoteticamente individuandone il referente oggettivo nella struttura procedurale che produce materialmente l'accadere educativo, e che non è riducibile a atteggiamento relazionale, a contenuto culturale o a sotto-sistema sociale, pur dipendendo da essi e ricomprendendoli variamente».

79 Il termine *agency* rimanda a concetti di azione, di auto-posizionamento, di assunzione di responsabilità e dei contesti relazionali entro i quali questa assunzione viene legittimata.

80 Colapietro V., (2013), *The «Inner» Life of the Social Self: Agency, Sociality, and Reflexivity*, in "Noéma 4(1), p. 7, disponibile presso (http://riviste.unimi.it/index.php/noema): «The «inner» life of human beings, understood as social actors, is for the most part inseparable from their «outer» life. In other words, reflexivity is intimately connected to sociality – the relationship of the self to itself tightly tied to that of its relationship to others».

81 Cfr. TC, p. 302: «conoscenza della struttura latente che permette di esplicitare l'accadere educativo come accadere sociale, psicologico e istituzionale materialmente determinato». E cfr. TC, p. 166: «così come la famiglia anche l'educazione infantile è un fenomeno legato all'accadere storico, sociale e materiale; l'educazione infantile […] è un fatto storico, un fatto sociale, un fatto materiale e culturale».

82 Cfr. TC, 126: «viene da chiedersi se il contributo che il marxismo può dare alla conoscenza di cosa è l'educazione si limita solo a questa fase antidealistica, pure importante, di cogliere il nesso reale tra le idee pedagogiche, le pratiche educative e i condizionamenti storico sociali e materiali, o se non si può procedere

che pur potendosi tradurre e tradire continuamente è stata già concettualizzata nelle definizioni di dispositivo pedagogico.

Si parta da una definizione di materialità educativa sintetizzata da Barone così:

> «il processo formativo consta di una struttura in cui si intrecciano i vissuti quotidiani dei soggetti, sia in senso storico e sociale che psicologico e fenomenologico; qui si dà propriamente ciò che descriviamo come materialità educativa»[83];

e si arrivi consequenzialmente al dispositivo inteso come nucleo metaforico generativo che rende visibile e dicibile la struttura suddetta, come si legge in Massa:

> «Dispositivo come struttura epistemologica e materiale che consente l'emergenza, la visibilità, la collocazione e la dispersione di tutti gli elementi e le dimensioni dell'esperienza educativa» [CS, p. 87].

Il dispositivo in sé non si può visualizzare pronunciare descrivere afferrare completamente, è un complesso di rapporti strutturati e funzionali tra pratiche e discorsi, «un congegno pratico e discorsivo» [CS, p. 86] che permette di conoscere e di trattare l'esperienza educativa nella sua complessità e densità multiplanare, operazione infinita perché continuamente produttiva di latenze.

Il dispositivo quindi ha una funzione epistemologica ma è anche qualcosa di materiale ma è anche qualcosa di incorporeo e di latente in quanto è mobile ed è emergente da una totalità:

> «È qualcosa di impalpabile e incorporeo, invisibile e latente, che struttura le componenti simboliche e materiali di una certa realtà e una certa forma educativa. La forma-scuola ne è un esempio pregnante ma non esaustivo» [CS, p. 87].

Esso delimita un «campo di emergenza» dell'esperienza e del pensiero dell'esperienza,

---

oltre, e cogliere anche l'accadere educativo come accadere prodotto e mediato da un reticolo di specifico di pratiche materiali, liberandosi così tanto da una concezione dell'educazione intesa come formazione della personalità in senso eulogistico quanto da una sua riduzione totale a evento ideologico e sovrastrutturale». [contributo del 1983].

83 Barone P. (2006), *La materialità educativa*, *cit*., p. 91.

pone quindi la condizione produttiva di soggettività/assoggettamento[84]. Noi siamo *nel* dispositivo e siamo *il* dispositivo come condizione stessa del conoscere l'esperienza[85]. Esso è infine, come si è visto finora, delimitazione del campo e campo stesso, è «sistema procedurale in atto» [CS, p. 86]:

> «L'idea di dispositivo ricomprende quella di tecnologia educativa e di organizzazione didattica ma non si riduce a esse, poiché rinvia a una strategia pedagogicamente orientata. Anzi, alla struttura metodologica e al sistema procedurale che consente di attuarla» [CS, p. 86].

Infatti, sempre in *Cambiare la scuola*, Riccardo Massa esplicita che le «tecnologie educative» sono «tecnologie politiche dei segni, del corpo, del tempo, dello spazio e delle attività» [CS, p. 93] e dunque hanno un orientamento strategico complesso poiché è sempre questione di produzione e organizzazione di poteri e saperi nei quali compaiono le soggettivazioni.
E tutto questo avviene pur sempre nella proceduralità:
«occorrerebbe riconsiderare il tessuto procedurale che costituisce l'esperienza umana e la produzione di saperi» [CS, 94].
Quindi è lì sempre e altrettanto possibile che accada un «gioco», uno scarto[86]. Ogni volta che è richiamata l'inesauribile profondità del tessuto procedurale (che è tessuto minuto, infimo di quell'infimo profondo ed enorme che in precedenza si è collegato allo

84 Fondamentale per l'esemplificazione di questo tema, tra dispositivo, soggettività/assoggettamento e potere (con una lettura che vada anche oltre il foucaultismo) è il capitolo VI *Educazione e potere* in Mantegazza R. (1998), *Filosofia dell'educazione*, Milano, B. Mondadori. pp. 167-204. Nello stesso capitolo, significativamente, è trattata la Clinica della formazione di cui sono sinteticamente e precisamente illuminate le ascendenze filosofiche (ivi, pp. 193-196).

85 Il gesto, l'atto conoscitivo si concretizza quindi in una dis-locazione, in una disposizione in extopia, come si vedrà parlando dello spazio disposto da una pratica di ricerca formazione di tipo clinico. Cfr. F. Cappa (2007), *Progetto senza Soggetto* in Cappa, F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*. *Tra filosofia e pedagogia*, Milano, FrancoAngeli, pp. 199-226, p. 215.

86 Cfr. M. Capararo (2011), *La costituzione ambigua del soggetto* in Barbetta P. (a cura di), *L'avventura delle differenze*, *cit*., 129-138, p. 135: «La Butler a partire dagli studi di Foucault e Althusser definisce il soggetto stesso come un luogo di ambivalenza nel quale emerge sia in quanto effetto del potere sia in quanto condizione di possibilità della sua stessa esistenza. L'assoggettamento è la fase di costituzione del soggetto e nello stesso tempo di sottomissione del soggetto al potere sottolineando però che " […] l'*agency* è l'assunzione di uno scopo non preordinato dal potere, uno scopo che non si sarebbe potuto derivare logicamente o storicamente, che opera in una relazione di contingenza e di inversione rispetto al potere che lo rende possibile e al quale, nonostante tutto, appartiene. […]". » E *ibidem*: «L'*agency* ha a che fare dunque con il divergere, il divertire, il divagare, ovvero il vagare senza meta prestabilita e si nutre delle alternative possibili ma soprattutto delle alternative impossibili iscritte nelle pratiche ricombinatorie produttive di realtà inimmaginabili».

sgradevole, alla cura e alla nascita, al residuale come ciò che "resta fuori dal calcolo esatto/salta fuori nella lotta viscerale" di volere e non volere sé come totalmente vincolato all'altra) si evoca il tessuto del sangue, che è corpo fisiologico tramato però sempre anche di simboli e del tempo dei simboli.

Il momento di eccedenza nell'essere messi in esistere cioè in forma–formazione è un non tempo non spazio o un «presente esteso uno spazio assoluto» [CS, p. 114][87] in cui si accendono riconfigurazioni im-possibili. Ci si affaccia sui nodi di corpo e parola, di libertà e determinazione, di scienza e conoscenza[88].

Massa insiste sulla necessità di uscire da una visione dicotomica tra etica e tecnica dell'educazione:

> «Quando si pensa all'educazione si è portati a concepire l'insieme delle condizioni che la rendono possibile come un dispositivo, un congegno, un'apparecchiatura tecnologica e istituzionale in cui rinchiuderla cupamente e di cui controllare gli effetti. Oppure come la radura in cui avviene il chiarore di un'esperienza che chiede di essere interpretata in ogni attimo del suo svolgersi. Sono attitudini diverse, che colgono due versanti costitutivi dell'esperienza educativa e che possono essere ricomposte in una prospettiva clinica. In pedagogia comunque sono sempre in gioco sia un'ermeneutica sia una tecnologia dello spazio, del tempo, del corpo, dei simboli e delle attività». [CS, p. 122]

Questa posizione può rimandare soltanto a una domanda da porsi collettivamente e

87 Cfr. CS, 113: «Educare nel senso del nutrire, dell'allevare, ma anche del condurre via, del portare fuori e soprattutto del portare oltre, dell'oltrepassare. Istruire nel senso del costruire, dell'immettere in una struttura, ma anche – similmente all'educare – del collocare in una radura in un orizzonte, in un campo di esperienza. Sono in gioco in entrambi i casi, un tempo e uno spazio in cui possa accadere un evento. Un presente esteso, uno spazio assoluto».

88 Cfr. CS, p.. 114: «Come se vi fosse un ritardo anche da parte del marxismo o della psicoanalisi nel pensare all'educazione oltre le grandi strutture di trattamento morale di questo oggetto. Tutte quelle strutture dottrinali [Marx, Freud, Rousseau e Dewey che Massa ha precedentemente identificato come a priori dottrinali storici presenti nelle grandi formazioni discorsive sull' educazione rinvenibili con una ricerca di tipo archeologico in senso foucaultiano] costringono a pensare l'educazione come buona o cattiva sotto il segno dell'onnipotenza o della impotenza, dell'etica o della tecnica. Perché invece non pensare a una effettualità intrinseca del momento educativo come materialità e proceduralità in atto di qualunque esperienza umana?».

individualmente, su una soglia storica profondamente personale:

> «La formazione dell'individuo come sua espropriazione e annichilimento ma anche come resistenza attiva e passiva. L'educazione ha molto a che fare con il "rumore sordo e prolungato della battaglia". Quella battaglia che il liberalismo e il contrattualismo vorrebbero regolare astrattamente, riducendola a una competizione politica ed economica. Tutto questo, se rinvia a una pedagogia radicale scevra di ogni illusione non ripropone affatto atteggiamenti apocalittici e libertari. Chiede di essere considerato positivamente nella prospettiva di inscrivervi l'efficacia odierna di un nuovo dispositivo educativo che non si limiti a esorcizzare il potere o a sostenerlo. Foucault ha indicato l'arte erotica e le tecnologie del sé come modo di costituire la propria soggettività. È possibile utilizzare con intenti emancipatori la positività delle procedure organizzative, delle tecniche semiologiche e delle pratiche di sé al di là della loro funzione disciplinare, propagandistica, consolatoria?» [CS, pp. 132-3].

Qui si aprono le discussioni odierne sull'atto e sull'immaginario come ambiti, nell'epoca dello spettacolo, di invenzione politica o di allucinazione narcisistica.
La nozione di dispositivo indica dunque lo spazio teorico del pensiero del cambiamento perché "ricomprende" l'aspetto tecnologico e quello procedurale in atto come sistema nella sua effettualità, quindi se faccio esperienza dell'esperienza del dispositivo è di nuovo un sistema procedurale in atto in cui ci si è posizionati, che ha incorniciato l'altro e ha reso concretamente possibile dire fare vedere altro lì dentro. Si produce una modificazione, sempre su piani molteplici.
Detto altrimenti le metodiche si articolano in quello spazio dei dispositivi, dove è sempre questione di poteri che mentre costituiscono il soggetto lo assoggettano ma accade che in quel doppio piano del riuscire (come sporgendosi) a sapersi vedersi detti e dicenti e formati dal resto, ecco che si apre la chance delle corrispondenze inedite. Sono le pratiche e le parole assieme: non è possibile cambiare se non in un lavoro di reciproca formazione al cambiamento, in cui a un primo moto di volontà e caso segue una pratica di uguaglianza reciproca nell'esercizio trans-individuale di conoscenza.
Massa in un altro luogo afferma che il dispositivo è da intendersi «come contenitore e contenuto complessivo della situazione educativa» [CS, p. 86], ulteriore definizione che sottende l'impossibilità di giungere a una visualizzazione-dizione completa del dispositivo se non per linee mobili di dicibilità visibilità (la mobilità rimanda al processo

in atto)[89] le quali tuttavia delineano lo spazio teorico del pensiero di intervento.

Nel momento in cui si vedono alcuni di questi intrecci, delle linee di potere che producono nella importantissima minuzia organizzata dei dettagli concreti e sentimentali quello che accade, ecco che un cambiamento è possibile, è avvenuto un gioco sul bordo del dispositivo che consente di dire/vedere qualcosa d'altro di sé con gli altri[90]. Una trasformazione.

La "complessività" del dispositivo è il suo essere capacità della materialità educativa, la contiene e la collega allo stesso tempo, struttura la proceduralità come condizioni sociali, affettive, storiche sessuali e simboliche che (ci) producono nella data situazione educativa[91]. Sapersi produrre e prodotti allo stesso tempo in una tale mobilità vuol dire

89 Quando si parla di "linee di visibilità" e "linee di enunciazione" ci si rifà alla lettura del dispositivo foucaultiano che è stata data da Gilles Deleuze in [2007], *Che cosa è un dispositivo?,* Napoli, Cronopio. Come si vede in seguito si ritiene utile incrociare questo testo con la lettura dell'omonimo saggio di Giorgio Agamben, [2006], *Che cosa è un dispositivo?,* Roma, Nottetempo.

90 Cfr. Deleuze G., *Che cosa è un dispositivo*, *cit*., pp. 18-28: «Ci si chiederà se le linee di soggettivazione non costituiscano il bordo estremo di un dispositivo e se esse non abbozzino il passaggio da un dispositivo all'altro preparando così "le linee di frattura". Come le altre linee, anche quelle di soggettivazione non dispongono di una formula generale. Bruscamente interrotta, la ricerca di Foucault avrebbe dovuto mostrare che i processi di soggettivazione potevano derivare eventualmente da altri modi, e non solo da quello greco […]. Lo studio delle variazioni dei processi di soggettivazione è sicuramente uno dei compiti fondamentali che Foucault ha lasciato ai suoi seguaci […]. I dispositivi hanno quindi come componenti delle linee di visibilità, di enunciazione, linee di forze, linee di soggettivazione, di fenditura, linee di incrinatura, di frattura che s'intrecciano e si aggrovigliano tutte e di cui le une ricostruiscono le altre o ne suscitano di nuove attraverso variazioni o addirittura mutuazioni di concatenamento […]. Noi apparteniamo a dei dispositivi e agiamo in essi. La novità di un dispositivo rispetto a quelli precedenti la chiamiamo la sua attualità, la nostra attualità. Il nuovo è l'attuale. L'attuale non è ciò che siamo, ma piuttosto ciò che stiamo divenendo, cioè l'Altro, il nostro divenir-altro».

91 La prima definizione, celeberrima, di dispositivo data da Foucault è questa: ««Quel che cerco di individuare, con questo nome, è, in primo luogo, un insieme risolutamente eterogeneo, che comprende discorsi, istituzioni, allestimenti architettonici, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche, in breve: il detto tanto quanto il non detto, ecco gli elementi del dispositivo. Il dispositivo stesso è la rete che possiamo stabilire tra questi elementi. In secondo luogo, ciò che vorrei individuare nel dispositivo è proprio la natura del legame che può sussistere tra questi elementi eterogenei. Così, un determinato discorso può apparire talora come programma di un'istituzione, talora invece come un elemento che permette di giustificare e di mascherare una pratica che di per sé rimane muta, oppure può funzionare come reinterpretazione seconda di questa stessa pratica, fornendole l'accesso a un nuovo campo di razionalità. In breve, tra questi elementi, discorsivi o non discorsivi, vi è una sorta di gioco, con cambiamenti di posizione e mutamenti di funzione che possono essere, anch'essi, assai differenti. In terzo luogo, per dispositivo intendo – diciamo – una sorta di formazione che in un determinato momento storico ha avuto soprattutto la funzione di rispondere a un'urgenza. Il dispositivo ha dunque una funzione strategica dominante. E' stato ad esempio il caso del riassorbimento di una massa di popolazione fluttuante che una società ad economia di tipo essenzialmente mercantile considerava ingombrante: vi è stato, in questo caso, un imperativo strategico che ha funzionato come matrice di un dispositivo, il quale è divenuto, poco a poco, il dispositivo di controllo-assoggettamento della follia, della malattia mentale, della nevrosi». Si legge in M. Foucault (1977), *Le jeu de Michel Foucault*, in "Ornicar", n. 10. Vedi anche la traduzione di M. Galzigna da testo originale in Foucault M. (2001) *Dits et ecrits* II.

che tramite la nozione di dispositivo si ricerca una coerenza di atteggiamento, di stile, di orientamento più che di individuazione. Lo stile della propria ricerca è quello del trans-formarsi nella relazione, del ri-trovarsi nella molteplicità delle posizioni da cui è possibile essere visti dette/dirsi vedersi. Capacità di cambiar-si, di usare il codice anche in maniera conflittuale.

2.4-Seconda tappa: il *setting*

A questo punto è necessario trattare il *setting*, cioè il modo in cui la pratica educativa, che si/ci fa dal/nel dispositivo, si svolge. È nel *setting* che si verifica concretamente la possibilità «di elaborazione pedagogico-esistenziale, e non meramente psicologico repressiva o scatenante di [tali] conflittualità» [TC, p. 214][92].

Ritorniamo quindi sul piano pedagogico, attenendoci a situazioni intenzionali di formazione (organizzate e in vario senso istituzionali) e si consideri nuovamente la definizione di materialità educativa proposta da Massa in *Clinica della formazione:*

> «l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione tecnica per l'altro» [CdF, pp. 19-20].

All'interno del processo di formazione poniamo il *setting* nel momento tecnico e intenzionale dello stesso, riconoscendogli un valore instaurativo.
In questa direzione prendiamo da *Cambiare la scuola* una certa accezione di tecnologia: «tecnologia dell'educazione come instaurazione di esperienza e orizzonte di senso» [CS, p. 92],
insistendo quindi sulla procedura effettiva che manipola corpo spazio tempo e simboli e costituisce così un oggetto pedagogico come dispositivo.
Si vede allora quanto *setting* e dispositivo siano in relazione e come il *setting* sia la parte istituente di quella instaurazione di esperienza e di senso, ciò che attraverso il dispositivo spetta a elaborarsi a chi sta nel processo educativo:

1976-1988, Paris, Editions Gallimard, pp. 299-300].

92 Cfr. ibidem: «Gli unici nessi possibili tra la temporalità dell'allievo e dell'insegnante, del curriculo e dell'istituzione, della vita reale e di quella educativa, sono di irriducibile conflittualità: come potrebbe essere del resto diversamente?». La ragione e le ragioni contenute in questa frase sono necessarie a chi faccia un mestiere pedagogico.

«l'idea di *setting* rinvia a quella di dispositivo poiché solo quest'ultimo ha la capacità di istituire un campo di esperienza al cui interno configurare un assetto relazionale e comunicativo determinato che evita di ridurre l'educazione a insegnamento e comunicazione» [CS, p. 86].

Il dispositivo istituisce il campo di esperienza (è complessità del campo di esperienza) e il *setting* è istituente nell'assetto relazionale e comunicativo:

> «è possibile pensare a un *setting* pedagogico come insieme di regole e di condizioni che strutturino il campo relazionale della scuola?» [CS, p. 85];

prendendo "scuola" per qualsiasi altra occasione di formazione intenzionale e istituzionale, in cui ciò che non cambia è la necessità che contenuti e relazione siano ricompresi strutturalmente nel pedagogico.

Il *setting* pedagogico vuol dire infatti cura, nel congegno pedagogico, della qualità esperienziale[93]:

> «Significa compiere un gesto istituente di spazializzazione e di temporalizzazione educativa, attento ai vissuti dello spazio e del tempo nell'ambiente scolastico, alla loro incidenza sui tempi e gli spazi di vita di ognuno» [CS, p. 135].

Il gerundio ("istituente"–"*setting*") indica che si è già dentro e si interviene intervenendo su una cornice in cui si è ricompresi, mantenendo sia il ruolo di progettazione che di azione che di relazione attenta al complesso di determinazioni che pertengono al mondo vitale ma che entrano nell'ordine pedagogico (significate nel codice separato) solo tramite la mediazione pedagogica, solo cioè in quanto elementi rigiocati nell'ambito separato, e con-validato appunto del/dal *setting*, in cui avviene la formazione[94].

---

93 Cfr. TC, p. 206: «ma l'aspetto istituzionale non è sufficiente per il funzionamento di un sistema così inteso [si parla di un sistema formativo integrato tra scuola famiglia agenzie extrascolastiche in grado di fornire un ambito di mediazione pedagogica per l'accadere della comunicazione intergenerazionale] esso demanda infatti a uno specifico congegno pedagogico e al dispositivo strutturale di quest'ultimo, la propria effettiva qualità esperienziale».

94 Cfr. CS, p. 119: «Oltre alla scuola, l'educazione intenzionale e organizzata viene a esprimersi in altri contesti e in altri *setting* pedagogici. In essi l'attivazione e la rielaborazione dei codici esperienziali persegue finalità e obiettivi diversi da quelli dell'istruzione scolastica»; *ivi*, p. 135: «un *setting* pedagogico: modulazione di ruoli istituzionali, di spazi e tempi comunicativi, di regole e procedure tali da consentire lo svolgimento di un gioco relazionale[…] Concerne l'istituzione di uno scenario pedagogico e di una mesa in scena educativa […] Ragionare in termini di *setting* vale a dire di interazione educativa e di strategie relazionali […] Significa porsi, da parte dello staff dei docenti come gruppo di progettazione gestione verifica

Ci si sta riferendo quindi a una dimensione relazionale e reciproca e a una di assunzione della responsabilità agente professionale, attenta al proprio ruolo: il valore istituente funziona come tale solo attraverso la competenza pedagogica, cioè interrogando il dispositivo in cui si è presi/detti/visti reciprocamente. Il vincolo tra competenza pedagogia e instaurazione e tenuta di un *setting* pedagogico è fondamentale, come si vede rileggendo una volta di più questa definizione di competenza pedagogica già riportata:

> «Competenza pedagogica vuol dire rinvio al carattere di esperienza agita come costitutivo di ogni effettiva esperienza formativa, all'esigenza quindi di una teoria dell'azione formativa ma anche di una teoretica di essa, di un *setting* e di un dispositivo specifici di strutturazione metodologica. Il che vuol dire attenzione sistemica alla strutturazione spazio-temporale, oggettuale, simbolica, relazionale e comunicativa delle attività formative; alle loro condizioni situazionali, alle loro variabili operative e alle loro tecniche procedurali» [TC, p. 309].

La funzione di mediazione pedagogica del *setting* quindi è quella della reinterpretazione del dato, dell'esecuzione creativa del ruolo per animare la scena educativa dei significati im-possibili, sapendo che si è assieme nell'altro, nel medium, e non immediatamente interrelati:

> «Un *setting*così inteso riguarda direttamente la composizione dei gruppi di insegnanti e di ragazzi. Questo non ha nulla a che fare con la celebrazione di virtù collaborative. Concerne l'istituzione di uno scenario pedagogico e di una messa in scena educativa» [CS, p. 135].

Osserviamo meglio la complessità: l'istituzione del *setting* media nel dato la relazione, per cui reinterpreta per quella concreta e unica situazione la struttura che si è riusciti a leggere e che si legge però nell'esserci dentro con competenza pedagogica.

Quindi, sempre prendendo esemplificazioni dalla scuola in quanto ambito formativo intenzionale organizzato (e di preciso interesse in questo lavoro), da un parte Massa scrive che:

> «L'idea di *setting* in pedagogia si connette a quella di ambiente, di contesto e

e supervisione di processi formativi determinati».

di sfondo integratore, al rapporto costitutivo tra vincoli e organizzazione, tra predeterminazioni istituzionali e libertà di azione. Comporta una formazione alla consapevolezza di sé. Ma in quanto ambito di una positività volta alla creazione di mondi possibili, si riconduce alla nozione di dispositivo pedagogico cioè a un ordine strutturale che travalica materialmente il gioco relazionale tra insegnanti e ragazzi» [CS, p. 136];

e in altro luogo ricorda come sia:

«Qualcosa che riguarda l'assetto interno degli insegnanti e dei ragazzi a partire da un insieme di regole che rendano possibili i ruoli reciproci. La messa in scena di uno sfondo integratore e di un gioco relazionale funzionali alla comunicazione didattica, nell'ambito di una più ampia esperienza formativa» [CS, p. 138].

Se nel *setting* si media tra l'apparato metodologico e organizzativo e gli assetti relazionali esterni (comunicativi) e interni della situazione concreta, ecco che la capacità di giocarlo-giocarvisi dovrebbe essere ottenuta anche tramite un *training* apposito[95], di tipo clinico.
La relazione e la comunicazione sono ciò in cui avviene la formazione e avvengono nella struttura dell'accadere educativo; nel *setting* si cresce l'equilibrio per mediare ruoli, programmi, dati organizzativi istituzionali contestuali e processi e perciò riguarda anche la tenuta degli assetti interni:
«Non riguarda solo l'ambiente esterno attraverso i suoi vincoli e le sue regole, ma soprattutto le disposizioni interne degli insegnanti e le loro progettualità in atto» [CS, p. 136].

Per questo, conseguentemente, come si è detto, il *setting* riguarda anche la capacità clinica:

«Questo non significa che l'insegnante debba sostenere un training analitico ma che deve avere esperienza della dimensione clinica dei processi formativi come interpretazione continua dei vissuti che sono suscitati nel suo mondo interno dalla relazione educativa» [CS, pp. 84-5][96].

95 Cfr. TC, p. 205: «L'enfasi reattiva posta negli ultimi anni su di una didattica stampo comportamentista e cognitivista tutta incentrata sui contenuti di apprendimento e sul primato dell'istruzione rispetto a obiettivi di socializzazione e di strutturazione socio-educativa, ha finito con l'aggravare l'incompetenza relazionale, comunicativa e psico-pedagogica dell'insegnante […] Si pone qui l'esigenza di un training degli insegnanti capace di trasmettere strumenti e atteggiamenti di controllo razionale, operativo e interpretativo della dimensione suddetta».

96 Così ivi prosegue il passo citato: «E ciò non implica affatto che l'attenzione alla relazione debba

Quindi strutturazione metodologica e messa in scena educativa da una parte, dall'altra relazioni e tenuta degli assetti interni sono aspetti della stessa operazione: il *setting* come contratto pedagogico[97] presuppone un rendiconto reciproco continuo in modo da rimanere produttivo, da mantenere lo scenario istituentesi come separato finzionale e funzionale sempre collegato in maniera riconoscibile e creativa all'esperienza vitale e sociale diffusa di cui è rielaborazione separata e specifica[98]. È l'ordine pedagogico che istituisce ogni situazione efficacemente formativa:

> «Il problema è quello della scuola come *setting* pedagogico in cui sia possibile riappropriarsi dei significati della vita reale, rielaborandoli, rigiocandoli e risignificandoli continuamente entro uno scambio con l'esterno» [CS, p. 118].

Il *setting* pedagogico, nell'occasione formativa non solo scolastica, deve conseguentemente «essere ogni volta risoggettivato» [CS, p. 136], per cui:

> «il lavoro di *setting* chiede di essere continuamente interpretato dagli insegnanti che devono essere attenti a cogliere le interpretazioni fluttuanti degli allievi in una interdipendenza costitutiva tra *setting* pedagogico ed ermeneutica dell'esperienza educativa. I suoi cambiamenti e i suoi aggiustamenti richiedono attribuzioni e ricostruzioni continue» [CS, p. 136].

Emerge così nuovamente come condizione indispensabile per la gestione vitale del *setting* da parte delle /dei responsabili educativi la loro capacità clinica[99], il loro sviluppo

---

andare a scapito di quella ai contenuti né che si tratti di enfatizzarla indebitamente. […]. E' proprio non riconoscendo la centralità della dimensione clinica in educazione che la si lascia esposta alla confusività, all'abuso e all'immediatezza. Quando si tratterebbe di elaborala entro l'ordine che le compete». Al proposito si legga anche TC, p. 314: «Sarebbe troppo ingenuo e sprovveduto, o troppo rigido e manicheo, ritenere che solo per questo l'apparato metodologico-didattico della scuola debba essere tutto giocato sul cognitivo (tenendo tra l'altro presente, a seconda dei casi, che un conto è la psicologia cognitiva e un conto l'uso di tal attributo riguardo alle finalità formative), e quello dell'extra-scolastico tutto sull'affettivo, ignorandone gli intrecci e le interferenze che sono costitutive di entrambi (e di cui solo un approccio psicoanalitico può rendere conto)».

97 Cfr. CS, p. 85: «L'idea di *setting* rinvia a quella di contratto pedagogico».

98 È l'ordine pedagogico come ambito separato e strutturato di cui si è sinora trattato. Cfr. TC, p. 276: «insomma dei processi formativi occorre né badare soltanto alla relazione (psicologismo) né soltanto al contenuto (didattismo) né fare una semplice somma di entrambi ma esplicitare invece la struttura latente in cui relazioni e contenuti assumono di volta in volta le proprie possibilità di manipolazione metodologica» e ivi, p. 205.

99 Cfr. TC, p. 308: «Né va sottovalutata per il formatore la capacità clinica di percepire ed elaborare i conflitti. Non per accentuare o "cavalcare" la funzione terapeutica che ogni intervento di formazione

di competenze cliniche senza le quali non esiste attenzione calibrata agli assetti interni ed esterni tra loro coordinati in funzione pedagogica.
Questo riguarda definitivamente insegnanti della scuola come tutte le altre figure di operatori sociali con ruoli pedagogici, tanto che Massa sostiene l'insegnante debba farsi operatore psico-sociale quanto gli operatori acquisire capacità docenti:

> «è qui chiamata in causa la competenza pedagogica dell'operatore pedagogico ma badando inoltre alla necessità di una competenza pedagogica specifica anche da parte degli altri operatori psico-sociali e socio-sanitari e viceversa . E viene parimenti chiamata in causa la figura dell'insegnante da intendersi lui stesso come operatore pedagogico come operatore psico-sociale, allo steso modo in cui anche questi ultimi, e l'operatore pedagogico in particolare, devono possedere variamente competenze di insegnamento: perché lo specifico pedagogico non è né nella scuola né fuori di essa e neppure nel cognitivo o fuori di esso» [TC, p. 199][100].

Precisamente in simile ridefinizione (molto ardua se si pensa ai malintesi, ai corporativismi) della figura docente come operatore psico-sociale[101] si concreta chiaramente la responsabilità di instaurare e tenere il *setting* come ciò che nella cornice del patto educativo ridisegna e rimotiva coerentemente e costantemente anche gli aspetti organizzativi e micro-organizzativi dell'istituzione:

> «Occorre passare cioè a un nuovo paradigma pedagogico di impianto strutturalistico

(specie se di adulti) viene comunque a svolgere ma proprio per poterla elaborare costruttivamente. Le "metafore" e i "fantasmi" del formatore bene individuati in psicoanalisi […] toccano infatti da vicino anche il formatore di insegnanti […]. Ma c'è soprattutto da non scordare il nucleo della professionalità di qualunque formatore e di quello di insegnanti in particolare, e cioè la competenza pedagogica. una competenza da intendersi come supporto a qualunque forma, anch'essa irrinunciabile , di creatività strutturale e tecnologica. Ch'è la sola creatività possibile per un formatore e un educatore non disposti però a lasciarsi ridurre a "istruttori", ma capaci di assegnare proprio all'istruzione in quanto tale tutta la sua efficacia educativa, contestualizzandola e motivandola adeguatamente».

100 Così prosegue il passo sopra citato, ivi: «Così l'operatore pedagogico deve qualificarsi ad un tempo come istruttore-educatore e come animatore-formatore sia pure accentuandone diversamente dimensioni determinate e la preparazione ad esse, a seconda degli interessi delle attitudini, delle congiunture e delle committenze professionali in gioco. Si postula comunque la possibilità di una generalizzazione della competenza pedagogica, di sistemiche didattiche, educative, formative e di animazione al di là di contenuti intenti ed istituzioni determinate»

101 Cfr. TC, p. 350: «L'istanza operativa si pone allora sul piano di una riorganizzazione metodologica complessiva della funzione educativa che deve svolgere la scuola e di una riqualificazione degli insegnanti anche in quanto operatori psico-sociali, che considerino le difficoltà di apprendimento e i problemi di comportamento sempre più diffusi nella scuola media come problemi normali della propria professionalità didattica e formativa».

> e clinico (ah il pregiudizio antipsicoanalitico nella cultura didattica odierna […] !):capace di fare dell'insegnante non un coltivatore di anime né un mero costruttore di unità didattiche (due cose che possono tra l'altro andare benissimo assieme) ma un operatore psico-sociale la cui identità consista principalmente nel programmare, organizzare, condurre, gestire e valutare sistemi e dispositivi di azioni formative complesse, e quindi di elaborare conflitti e motivazioni, prendere decisioni razionali, utilizzare nuove fonti di cultura e nuovi mezzi di sapere, tenere sotto controllo dinamiche relazionali, promuovere esperienze sociali alternative» [TC, p. 297].

In particolare al *setting* pedagogico si demanda e ci si affida per la «elaborazione di conflitti e motivazioni» e per «tenere sotto controllo dinamiche relazionali». Nel capitolo di *Cambiare la scuola* titolato *Il setting pedagogico*, da cui tanti luoghi si sono qui sopra tratti e trattati, Massa scrive che:

> «Il suo significato [del *setting* pedagogico] consiste nel passaggio dalle regole della scuola e dell'insegnante a quelle del gruppo scolastico» [CS, 136],

rimettendo tutti gli aspetti sinora rilevati in asse e definendo con ciò quanto rigore e serietà possa domandare un tale lavoro di risignificazione e di mediazione nel contesto pedagogico istituito del senso dell'esperienza in atto, per ciascuno e per tutti.

Il gioco esiste perché regolato ma è regolato perché possa resistere al giocare: si capisce come la gestione dei conflitti, inevitabili, diventi un effetto fondamentale del *setting* dal momento che tra istituzione, contenuti, formatore/formatrice, formande/i, situazione educativa e contesto di vita non possano che sorgere dinamiche conflittuali. Il setting, nella analogia col gioco, appare sia come il campo di gioco, la sua regolamentazione e lo svolgimento della partita: nella dinamica tra conformazione e resistenza, nella adesione e nello scontro con la formalità per cui ciò che si può dire/ fare si può dire/fare solo nel *setting* ecco che si ritrova la sua importanza come gesto politico e la sua indipendenza dalla volontà individuale. Il setting, in quanto coestensivo al dispositivo, è una mediazione.

2.5 Terza e ultima tappa: la mediazione pedagogica

Il *setting* garantisce continuativamente la messa in scena educativa; contempla la disposizione e ri-significazione contestuale degli aspetti materiali e istituzionali per così dire dati esternamente e di quelli relazionali e comunicativi nella mediazione pedagogica,

supportata dall'operatore educativo grazie a una capacità clinica di ascolto, interpretazione e traduzione nella situazione concreta della strutturazione metodologica prevista.

Se si assume, secondo Massa: «il dispositivo pedagogico come ordine strutturale che travalica materialmente il gioco relazionale tra insegnanti e ragazzi» [CS, p. 136], allora si può pensare al *setting*, istituentesi con competenza pedagogica, proprio come funzione di trasposizione significativa del gioco relazionale.
Ciò che conta per decentrarsi da ipostatizzazioni, stereotipie, categorizzazioni e affettività che confliggono in maniera irriflessa con l'intenzionalità formativa, bloccandola e depotenziandola, è il medium, il mezzo in cui ci si relaziona e si comunica perché è attraverso quella relazione, costruita pedagogicamente, con l'altro come differenza e come materialità, che l'esperienza formativa importa cambiamento, mossa concretamente trasformativa[102].
Per concludere, sul *setting* si leggano le ultime righe di "Conclusione" da *La clinica della formazione*:

> «Dicevamo di questa richiesta che verrebbe fatta sia al formatore sia al formando di "giocarsi" regolarmente tanto come ruolo quanto come persona, facendo ricorso alle proprie risorse umane oltre che a quelle professionali. Infatti, alla preoccupazione che il formatore mostra nel predisporre accuratamente il proprio *setting* (tempo, spazio, ruoli, norme, sequenze di azione, ecc.), al bisogno di attenersi a una specie di "cintura di sicurezza" che riesca a delimitare in maniera abbastanza precisa l'ambito della formazione, di dar corpo a un certo "copione" (che sarebbe poi il copione della progettazione formativa e del programma di lavoro), fa subito seguito la speranza che all'interno di esso, nel suo "itinere" stesso, man mano che esso si svolge, succeda per sempre qualcosa d'altro e di diverso. Che venga cioè finalmente a darsi quella coincidenza impossibile tra momento tecnico e vissuto

102 Per questo tema si rinvia si rimanda alle pagine conclusive de *La clinica della formazione*, *cit*., pp. 190-192. Oltre alle righe a testo si riporta qui in nota un lacerto a quelle contiguo, CdF, p. 191: «L'esperienza formativa si presenta come un insieme di gesti, di azioni, di manovre, come una particolare organizzazione del tempo e delle spazio, rinvia comunque come si è visto a una zona di conflittualità ricorrente che possiamo appunto caratterizzare in prima istanza come "intreccio" e come compresenza di due poli contrapposti. Tale contrapposizione si ripropone ovviamente anche nel mondo interno del formatore e del formando e richiede di conseguenza come già accennato una "mediazione" adeguata. Una simile esigenza rinvia al contempo a quella dimensione simbolica e organizzativa latente in ogni *setting* di formazione che solo una micro-etnografia dell'educazione può aspirare a cogliere […]. La formazione avanza sempre la richiesta di acquisire o modificare dei propri abiti. Nel momento in cui pone in gioco esplicitamente l'obiettivo di una trasformazione più profonda, mette a nudo la sua struttura implicita, fa entrare in cortocircuito l'interdetto apparente che maschera in realtà il proprio desiderio, o la paura di una colluttazione più intima, l'effetto può essere di spaesamento e di rifiuto per l'intervento, ma può essere anche altro».

esistenziale in cui soltanto l'evento formativo può caratterizzarsi come tale, vale a dire come autentico evento vitale» [CdF, p. 192].

Perché si può dire che il *setting* è la cornice (la determinazione e la reggenza dei confini del campo) in cui avviene/si abita/ si attraversa la mediazione pedagogica?
Perché al *setting* (cioè al suo dispositivo) è consegnata la tenuta della qualità esperienziale dell'accadimento educativo, ovvero il fatto, come si diceva sopra, che l'esperienza (fatta nel) del contesto educativo sia connessa fertilmente alla vita diffusa pur distinguendosene con funzioni di rielaborazione.
Quindi la funzione di elaborazione pedagogica di una determinata situazione educativa avviene secondo la qualità esperienziale del contesto inscritto nel *setting* pedagogico e nel dispositivo da cui quest'ultimo si realizza:

«Ora un'operazione pedagogica, per riuscire, ha bisogno d'un contesto strutturato in cui poter organizzare l'intervento educativo in modo continuo e sistematico. Si potrebbe parlare, in un senso meramente allusivo, al di fuori di ogni effettiva analogia con l'intervento psicoanalitico, di un *setting* pedagogico, per intendere la possibilità di produrre un accadere educativo solo all'interno di una specifica collocazione situazionale e materiale dotata di regole proprie, ma qualificata precipuamente, a differenza del rapporto psicoterapico, da una consistenza esperienziale ed esistenziale di ordine pratico» [TC, p. 248][103].

La questione è già stata considerata nelle pagine precedenti: il congegno pedagogico, che deve essere tecnologicamente e artisticamente (esteticamente) congegnato ed eseguito, è un sistema procedurale, accade materialmente cioè storicamente e culturalmente manipolando spazio tempo segni e corpo di/con/oltre le individualità coinvolte.

Quando questo è fatto con competenza pedagogica, l'esperienza formativa istituentesi nel *setting* è ambito di mediazione pedagogica, regione o spazio in cui tanto più seriamente e rigorosamente si trattano le disposizioni intenzionali degli indici formativi[104], cioè

103 Sempre questo proposito (qualità esperienziale e *setting*) si legga il seguente passo, dedicato alla questione della comunicazione intergenerazionale, TC, p. 200: «[…] sottolineare la funzione di elaborazione pedagogica (e non unicamente psicologica o socio-antropologica) che la comunicazione stessa deve contribuire a realizzare, proprio inscrivendosi in un apposito contesto esperienziale, al di là di ogni enfasi su quello familiare o su di uno scolastico od extra scolastico in tanto tale (inscrivendosi cioè in un *setting* pedagogico e nel dispositivo di esso)».

104 Cfr. Massa R. (1975), *La scienza pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, p. 72: «La più comune esperienza educativa, nella misura in cui almeno implicitamente istituiva di fatto un itinerario metodologico, ha sempre avuto le sue immagini, i suoi diagrammi, i suoi indici, i suoi simboli, come concreti strumenti

dell'apparato di segni di ogni tipo che rendono riconoscibile e significativa la situazione come "gioco" formativo, tanto più si moltiplicano le im-possibilità, le occasioni di decentrarsi da immagini supposizioni assunzioni di sé, per cui nel farsi concreto e unico di una data esperienza organizzata si danno sia conformazioni che resistenze incalcolabili:

> «La questione di un *setting* distinto da quello psicoterapico capace di regolare un campo di esperienza concretamente agita e di rielaborazone culturale distinta dalla vita diffusa, induce a ripensare la dimensione organizzativa all'interno di una competenza pedagogica» [Cs, p. 86].

Dunque ritagliare nella (proiettare sulla) materialità educativa una regione di mediazione pedagogica è un'operazione di artificio e finzione, un allestimento materiale e simbolico che pensa al dispositivo attraverso l'azione e agisce pensando al dispositivo.

Si veda cosa scrive Barone nel già citato *Risorse umane: un attraversamento clinico del dispositivo pedagogico tra effetti materiali e simbolici*:

> «Tutto ciò ci spinge nuovamente a porre la massima attenzione alla dimensione della materialità quale condizione di insorgenza degli attributi, degli elementi, delle relazioni degli effetti che strutturano lo specifico *setting* all'interno del quale va "in scena" una certa rappresentazione dell'ordine istituzionale […]. Tanto un'organizzazione quanto i soggetti che la costituiscono sono reciprocamente impegnati in un rapporto di sapere/potere tra il dispositivo di formazione e la soggettività: tra i ruoli, le finzioni, le strategie dell'Organizzazione, del Servizio e/o dell'Istituzione e la rappresentazione, la messa in scena dello specifico dramma istituzionale; tra il mandato professionale e l'interpretazione personale che ne viene data dal soggetto»[105].

Quest'ultima citazione riporta l'attenzione al fatto che le esperienze formative intenzionali attorno a cui si ragiona, quelle nelle quali si rintraccia un livello pedagogico specificatamente inteso, sono organizzate e/o istituzionali. Trattandosi qui di seguito di una ricerca educativa in ambito scolastico, sempre è sotteso, anche a questo diffuso quadro dei presupposti teorici dell'atteggiamento clinico nella ricerca-formazione educativa, un interesse puntuale per la scuola come istituzione e organizzazione.

---

educativi».

105 Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica*…, *cit*., pp. 109-10.

Dunque si prenda il *setting* come conduzione del contratto pedagogico stipulato in istituzione. Il *setting* si inscrive nel dispositivo nel senso che è rielaborazione nel momento concreto e singolo di una certa materialità educativa:

> «Inscrivere il *setting* in un dispositivo di elaborazione: lavorare, attraverso forme di coordinamento pedagogico, su spazi, tempi, segni, simboli, immagini, corpi, oggetti, soggetti, gruppi, discorsi, pratiche, rituali. In modo da ricreare la scuola come spazio di vita, di espressione e ricerca su cui condurre una rielaborazione continua» [CS, p. 166].

Nella sua dimensione clinica e micro-organizzativa si elaborano i conflitti insiti nella materialità dell'accadere educativo. Il *setting* quindi qualifica in maniera fondamentale una situazione formativa perché la riconoscibilità, la profondità e la differenza di questa dipendono dall'attenzione al pedagogico e dallo spazio che lascia al "gioco" della formazione.

Come si è ripetuto molte volte questa è la considerazione di Massa:

> «se l'educazione è una cosa richiesta dalla vita stessa è anche vero che può essere tale solo istituendo strutturalmente il proprio accadere materiale attraverso un congegno di mediazione pedagogica, ma che tale congegno richiede per funzionare adeguatamente di affondare i propri espedienti nei significati più profondi della vita medesima» [TC, p. 280].

Se a livello intenzionale dell'operatore/operatrice pedagogico si suppone un intento emancipatorio, esso non può essere giocato a livello relazionale immediato, stante le variabili contestuali e strutturali e l'illusione di un soggetto padrone, ma accade che nel processo di formazione sia dei saperi che delle soggettività si debba attribuire attenzione e cura all'esecuzione, alla messa scena in atto come situazione, dando importanza non a un effetto di immediata reciprocità ma alla ricerca della conoscenza extra che ne può sortire per ciascuna/o.

Il pedagogico non sta da una parte o dall'altra (cfr.TC, p. 256: «il pedagogico sta in mezzo al rapporto educativo e non come spesso si crede, da una dall'altra o da entrambe le parti»), il pedagogico è quel congegno che (si) mette a punto e (si) fa girare con dentro tutti, è un dispositivo, una macchina o tecnologia per produrre soggetti e saperi , e quindi nella supposizione che già lì non si è più come prima e che vi accada tra umani cose e parole e tempi diversi qualcosa che è educazione. Il pedagogico è dove nella lotta, nella sopraffazione e nella resistenza, in ideologia, scontro di visioni del mondo e passioni, si

danno le soggettivazioni oltre che gli assoggettamenti[106].

Tematizzare la mediazione pedagogica vuol dire assumere che la profondità la molteplicità e la differenza, di sé e dell'altro, possano con-sistere non nell'osservazione e ascolto relazionale *tout court* ma nelle dimensioni di attesa e di imprevisto che si producono nel gioco educativo materialmente in atto quando ad esse si lasci uno sazio metodologicamente strutturato.

Il distacco o meglio il decentramento da sé, in quanto unico noto e già pensato, e dall'altro come riflesso di se stessi, è ciò che Massa pare porre sempre come condizione per entrare funzionalmente nella mediazione pedagogica. Essa è occasione di resistenza se l'altro è altro dell'altro e non altro dello stesso.

Si legga questa definizione di mediazione pedagogica che Massa formula trattando l'argomento decisivo della comunicazione intergenerazionale:

> «I problemi di comunicazione intergenerazionale posti dall'invecchiamento come passaggio a un'età adulta, rispetto a soggetti in età infantile o adolescenziale, possono essere positivamente elaborati solo disponendo di un ambito di mediazione pedagogica che permetta di decentrarsi sia dalla parte infantile e adolescenziale persistente nell'adulto, sia dall'ipostatizzazione dell'idea stessa di adulto con cui l'adulto stesso tende a negarla dentro di sé, sia dai bambini e dagli adolescenti con cui si ha da fare, e proprio per riacquistare un canale valido ed efficace di comunicazione con essi». [TC, p. 205][107].

In effetti, come si vedrà avanti, Massa tratta le differenze di età come vere e proprie differenze di genere, per cui la continuità esistenziale non conta o per meglio dire acquista senso solo in relazione alla discontinuità effettiva di stato che si ri-conosce a sé e all'altro rispetto ad altro, dentro le immagini e le rappresentazioni socio culturali e le occasioni

106 Cfr. Riccardo Massa in *Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche. Intervista a Riccardo Massa* in Mariani A. (1997), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Milano, Unicopli, pp. 175-210, p. 180: «Vedo Foucault in questa dialettica, e questa dialettica è veramente pedagogica. Lo spazio teorico della pedagogia è precisamente quello che dà conto del fatto che si debbano costruire dei regimi di verità ed eticità su un fondo di infamia, desiderio, disperazione, morte, sessualità, e che si debba riportare poi tutto questo alla banalità di alcuni schemi rituali. Questo *è* la pedagogia».

107 Cfr. nel saggio *Sulla comunicazione intergenerazionale*, le righe da TC, p. 202: «Si tratta di dichiarare che sia la famiglia, sia gli asili nido e le scuole materne, risultano in quanto tali dispositivi pedagogici insufficienti, se non vengono inscritti in una progettualità politica, culturale e pedagogica che non si limiti a una istituzionalizzazione parascolastica dell'infanzia, e ad una sua concomitante assegnazione all'esteriorità sociale o all'interiorità domestica, ma che li istituisca invece come regione di mediazione comunicativa ed esperienziale» (sottolineatura nostra).

concrete di relazione.

L'incontro intergenerazionale avviene se si intende come ambito di possibilità delle differenze, a partire dalle differenze, senza rimuovere o minimizzare la difficoltà, la scomodità, la problematicità che il ri-conoscimento di sé differenti nella differenza scatena in termini di conflittualità.

La mediazione educativa è l'ambito necessario della relazione intergenerazionale come questione politica sociale e culturale e la mediazione pedagogica è l'ambito della sua gestione metodologica e contestuale, quella dove provarsi che la libertà è nei vincoli, non esiste responsabilità se non nell'affido né scelta se non nel rischio.

La regione di mediazione che l'ordine pedagogico responsabilmente assunto domanda viene così descritta da Massa in alcune pagine straordinarie contro il puerocentrismo avvelenato dei nostri giorni:

> «perché l'infanzia non muoia occorre annunciarne la morte come emergenza diretta di intenzioni, di pratiche e di discorsi, occorre decentrarsi da essa nel pubblico e nel privato, recuperando quel terreno nascosto di mediazioni e di immediatezze che sta in mezzo e al di sotto degli intenti del formatore, dell'esito formativo che avviene nel bambino, del rapporto pedofilo tra formatore e bambino, del contesto istituzionale in cui si svolge. Un terreno che ricomprende gli uni e gli altri senza contrarsi in nessuno di essi, ma anche senza sbardellarsi nella quotidianità e nella diffusività del vivere sociale o familiare, negli atteggiamenti parentali, nei messaggi di massa o dei modelli culturali pur affondandovi funzionalmente il proprio dispositivo e la propria dinamica. Una regione pedagogica ecco, una terra di frontiera e di passaggio al confine tra mondo adulto e mondo infantile o meglio tra i confini di essi e dunque pur quella una terra di permanenza e di vita dotata di propri confini. La regine in cui ricostruire con silenzio e con distacco una sintassi metodologica per l'infanzia, non monolitica e integralistica, ma nella cui dispersione e demarcazione, nel cui azzeramento delle componenti etiche, umanistiche e teologiche, sia possibile riassumersi responsabilmente un ruolo non ansiogeno e non incoerente, laicizzato e professionale, di condizionamento educativo e istruttivo» [TC, pp. 228-29][108].

108 E si lasci qui perdere, perché non è il luogo, ciò che il suddetto implica come idea di socialità, di società civile e di democrazia e cosa se ne possa presagire come praticabile nella crisi sia culturale che istituzionale di questi tempi.

Si presti attenzione al "silenzio e distacco" con cui ricostruire "una sintassi metodologica" e alla "riassunzione responsabile di un ruolo" nello "azzeramento di componenti etiche umanistiche e teologiche": è quella prospettiva "antiumanista" nel cui orizzonte si era appunto detto che andavano esaminati i concetti di dispositivo, *setting* e mediazione pedagogica.

Il tipo di intenzionalità che presiederebbe all'a*gency* sul livello pedagogico degli accadimenti formativi si vede quanto sia politico, quanto debba contemplare una riflessione, dialogica intersoggettiva e attenta alla sistemicità, sulle posizioni culturali politiche e valoriali da contrattare nel conflitto creativo delle epistemologie. Ma questo non è in contraddizione con l'azzeramento delle "componenti etiche ideologiche e teologiche" perché si tratta di superare se stesse/i come soggetti portatori di unica identità nella relazione formativa in atto. Intanto il valoriale passa comunque nei contenuti, rimane una battaglia epistemologica sui contenuti da fare sempre. Poi nell'azione, nella materialità dell'evento formativo si tratta di accedere a una sorta di padronanza della non padronanza, di spregiudicatezza nel gioco in cui si è giocati facendo bene quel teatro di parte, persona e maschera. Oscillando tra una identità che si forma e si ri-forma badando alla tattica, non per banale utilitarismo ma per cura dei dispositivi e delle possibilità di attribuzione di senso in cui tutelare il margine di libertà im-possibile. Una lettura personale delle mediazione pedagogica, di questa regione tra i confini delle differenze e delle età in cui ha luogo la formazione, in cui scorgere una sorta di nichilismo materialista e liberatorio, una capacità di accedere a una spregiudicatezza creativa su se stessi e sul mondo[109].

---

109 *Cambiare la scuola* è un libro articolato in capitoli non numerati. Uno di questi si intitola *Nominazione e combinazioni* (CS, pp. 53-57) e propone uno dei "giochi" intellettuali di combinatoria di cui Massa si è più volte servito per far visualizzare la complessità o delle articolazioni valoriali e culturali nelle posizioni discorsive o dei modelli strutturalistici idonei a descrivere i fenomeni culturali. Il più celebre tra questi è quello proposto dal paragrafo 8 "La struttura dell'educazione: una cosa a forma di cubo" al paragrafo 10 "Il nucleo emergente dei dispositivi formativi: perno e rotazione, scomposizione e sintassi" proprio del capitolo XVII *Procedura e modello* de *Le tecniche e i corpi* già a lungo compulsato (TC, pp. 403-409). In CS la combinatoria che Massa propone per visualizzare l'ambiguità, l'ambivalenza e la complessità delle posizioni valoriali e discorsive sulla scuola è tra tre coppie. Emotivismo–cognitivismo; tradizionalismo-progressismo; moralismo–nichilismo. Le compone in otto combinazioni che identificano dei valori di posizione che poi passa a nominare e descrivere. È una sorta di *divertissment* ma terribilmente efficace e utile. Se ne parla qui perché la combinazione a cui implicitamente ma chiaramente riconduce la propria posizione è la combinazione di nichilismo-emotivismo-progressismo, che chiama materialista e che descrive così: «La posizione materialista declina la dimensione passionale entro un assunto di esplicazione ristrutturazione dell'assetto organizzativo interno alla vita scolastica. Della sua tecnologia del corpo, del tempo, dello spazio e delle attività, della funzione simbolica e culturale che essa viene a svolgere in quanto dispositivo specifico ma correlato a istanze erotiche e di potere» (CS, p. 57).

Tornando al nocciolo dell'evento formativo, si guardi alla cura dei minuti particolari con cui ci si dedica all'allestimento del *setting* come esercizio di decentramento da sé nella costruzione degli assetti relazionali, e vi si riconosca il modo di evidenziare la mediazione pedagogica scardinando l'immediatezza relazionale in favore di una auto- e pre-disposizione rigorosa e policentrata che renda possibile la sortita di un qualche bene per ciascun partecipante.

Dedicare cura allo stile e alla rappresentazione di sé nella scena non contraddice, anzi corrisponde, alla disciplina necessaria per lasciare spazio al non detto, all'ulteriore, al molteplice, all'eventuale, al possibile ossia a quello spazio di gioco e imprevisto di cui si è già discusso e in cui può prodursi un'eccedenza non calcolata. Non casualmente anche quando parla del gioco Massa utilizza la categoria di mediazione:

> «In tutti i modi il gioco si rivela proprio nella sua immediatezza e nella sua convenzionalità come qualcosa che media e instaura un rapporto con le cose e gli altri e ci riporta così al cuore del processo formativo e del suo significato vitale. Si pone cioè come differenza e come transizione tra vita individuale e realtà sociale, tra soggetto e oggetto, tra natura e storia, tra abitudine e novità» [TC, p. 231].

Inoltre non bisogna trascurare la soglia fondamentale della corporeità, in quanto, come già si è visto e meglio si definirà in seguito, è nell'applicazione di procedure materiali e di linguaggi al corpo che va ri-trovata la dimensione di potere, ermeneutica, ideologia, utopia e possibilità dell'educazione, intesa anche quale il luogo in cui un'incarnazione si decide nella lotta per l'attribuzione dei significati ai segni. Fondante è quindi la questione della sessualità, sempre. Essa va intesa attraverso ancora una volta la nozione di dispositivo e l'elaborazione foucaultiana del dispositivo di sessualità esplicitamente citato da Massa in *Cambiare la scuola*:

> «invece di reprimere il desiderio, lo incita e lo istituisce nelle sue manifestazioni più estreme, che perdono qualunque valenza trasgressiva e liberatoria. Non è in questione qualche tipo di educazione sessuale ma la sessualità stessa come dispositivo pedagogico. Grazie a essa è possibile conoscere gli individui e farli parlare di sé. Un dispositivo incentrato sui nuovi bio-poteri che danno tanto da pensare alle commissioni etiche ma consentono di attraversare i corpi e i piaceri gestendo la vita e la morte, dall'anti-abortismo agli stupri tribali. La formazione dell'individuo come sua espropriazione e annichilimento ma anche come resistenza attiva e passiva» [CS, p. 132].

La penetrante attualità del pensiero di Massa si tocca proprio su queste punte di vicinanza/ distanza tra teoria e pratica. Non vi sono passaggi immediati tra la comprensione del dispositivo di sessualità e la messa a punto di una proposta per pensare e agire il cambiamento delle scuola ma vi è una trama di facoltà di pensiero e di azione da istituire, difendere e fortificare nella quale è la produzione del cambiamento. La visione filosofica di un meccanismo come quello del dispositivo di sessualità e della bio-politica porta Massa a fornire in *Cambiare la scuola* una descrizione del rapporto tra nuovi media e istruzione che è all'avanguardia oggi. Essa si basa infatti sull'assunto per cui:

> «il nodo rimane quello della dimensione emotiva e affettiva, verrebbe da dire sensuale fisica corporea e materiale dell'insegnamento e dell'apprendimento […] per la ricerca psicologica più avanzata è un dato ovvio evidente e acquisito che cognizioni e affetti, emozioni e conoscenze non sono versanti contrapposti ma aspetti intrecciati, coessenziali e costitutivi del processo di formazione […] perché continuare a restare dentro questa scissione e chiedersi così vanamente se la scuola deve insegnare o prevenire?» [CS, p. 36].

La questione delle nuove tecnologie della comunicazione deve infatti essere interpretata tramite il suo aspetto sensuale, corporeo e la questione fisiologica delle facoltà di attenzione e uso del tempo. Ma non è questa la sede per trattarne. Bisogna qui fissare il tema della scissione e riscoprirlo in ogni tentativo di diagnosi del discorso sulla scuola, dal momento che è tramite la materialità educativa da una parte e la questione politica radicale del residuale che si possono tentare concretamente delle tattiche e delle strategie di ricerca e intervento di cambiamento:

> «tale scissione [tra cognitivo e affettivo] è la conseguenza di una rimozione non solo delle dinamiche affettive nei processi didattici ma anche della struttura materiale dell'accadere educativo. Ne deriva una molteplicità di sintomi inscritti variamente sia nell'esperienza scolastica che nei discorsi su di essa […]. Non si tratta di ricostruire l'unità dell'esperienza scolastica continuamente scissa e spezzata in così tanti settori , anche perché ognuno di essi dovrebbe consentire di riappropriarsene, ma di chiedersi se non si si possa dare ascolto a quegli aspetti rimossi che si presentano come qualcosa di residuale» [CS, p. 59].

L'ascolto del rimosso e del residuale è come si vedrà al centro di una pratica di ricerca con approccio clinico e in tal senso la costituzione del *setting* è vitale.

Per tornare e concludere sulla mediazione pedagogica come funzione espressa nel e dal

setting pedagogico, si intende finalmente con chiarezza la caratterizzazione massiana dell'insegnante e dell'operatore pedagogico come impegnate in una "poietica", in una messa in scena creativa dell'opera educativa:

> «Dunque l'educatore dovrebbe essere, secondo me, davvero come l'architetto, l'artista, il teatrante dell'educazione. Nel senso di una "poietica" piuttosto che di una poetica dell'educazione, del produrre un'opera piuttosto che del narrare un vissuto, dell'istituire un mondo, piuttosto che del navigarlo»[110].

Non è l'effusività lirica dell'io che interessa ma un'artigianalità dell'allestimento teatrale in cui l'espressività di ciascuno sia messa in gioco a vari livelli[111]. Più un'opera, un'intenzione creativa e collettiva in questo caso, è stilisticamente lavorata, più è oggettivamente e materialmente curata, più racchiude strati e possibilità di senso, si fa polisemica e capace di riflettere l'alterità dell'altro sia dell'esecuzione che nella ricezione.

110 Massa R. (2004), *Verso una nuova creatività pedagogica*, in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica…, cit.,* p. 204. Cfr. anche Massa R. in Catella, M. (2000), *Prevenzione un alibi minimalista? …*, *cit*, p. 26: «la dimensione più propriamente pedagogica cioè alla dimensione più propriamente strategico-metodologica legata al costruire dei percorsi che siano attenti agli aspetti di motivazione, all'orizzonte di senso che prefigura il coinvolgimento affettivo dei ragazzi, a proposte capaci non solo di "far fare delle cose", ma di far compiere anche un percorso di elaborazione sulle cose che si fanno […]. Questo è vero persino per la forma più "destrutturata" di educativa, il cosiddetto "lavoro di strada": può sembrare paradossale ma anche lì c'è un "teatro" da istituire perché anche l'educatore di strada che si traveste e si mette il codino, compie già un gesto pedagogico teatralizzato, e quindi c'è un momento di propositività, c'è un momento di "messa in scena", la tenuta di un *setting* all'interno del quale il primato va alla preoccupazione per la funzionalità della relazione educativa, non alle "cose da fare"».

111 Cfr. CS, p. 118: «esigenza paradossale: istituire uno spazio e un tempo di esperienza agita e di rielaborazione culturale. Si tratta di un'area potenziale difficile da pensare e da governare, che deve rinviare a uno spazio mentale degli insegnanti, Un teatro pedagogico come dispositivo e come campo di esperienza in cui possano essere giocate le forme comunicative espressive ed esperienziali della vita diffusa».

Appendice alla parte I

Elenco delle abbreviazioni delle opere di Riccardo Massa maggiormente citate nella Parte I

CdF= Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione, un'esperienza di ricerca*, Milano, FrancoAngeli.

CS= Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari, Laterza

TC= Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Milano, Unicopli.

PARTE II

Metodo e oggetto: una ricerca – formazione con approccio clinico sulle immagini della preadolescenza nella sua scuola

1. Il campo metodologico

1.1 Premessa: nella scuola media

La crisi della scuola media, così come è comunemente riconosciuta l'ufficiale "secondaria di primo grado", è conclamata. Dai documenti istituzionali ai discorsi della politica, dalle ricerche accademiche alle voci della strada, dalla stampa quotidiana alle chiacchiere dei media, ovunque e comunque, prestando orecchio attento per una settimana, si possono facilmente raccogliere le prove di questa certezza condivisa.

Nel Novembre 2011 la casa editrice Laterza ha dato alle stampe il *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*[112] della Fondazione Giovanni Agnelli, interamente dedicato alla disamina delle condizioni di questo livello dell'istruzione pubblica e statale. Il prestigio e le risorse, entrambi abbondanti, della Fondazione (FGA) hanno garantito che il lavoro fosse ricco di dati e di analisi e che ricevesse una notevole risonanza. Nel corso del 2012, a partire da questo *Rapporto* e poi attraverso comunicazioni di massa e convegni, la scuola media come anello debole del sistema scolastico e il suo fallimento sono stati consacrati luoghi senso comune. D'altra parte, però, le riflessioni in merito a come i dati venivano letti e in vista di quale proposta politica e culturale, non sono stati formulati.

Nonostante l'infittirsi dei discorsi e l'importante ricorrenza dei cinquant'anni dall'istituzione della scuola media unica, promulgata con la legge 31 dicembre 1962 n.1859,

112 Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Roma-Bari, Laterza.

non si è mosso nulla nella direzione di un impegno radicale di ingegneria istituzionale e di proposta di politica educativa. Le discussioni sulle visioni di scuola sono estremamente impegnative e affrontarle in concomitanza con l'anniversario avrebbe implicato anche una ridiscussione della grande mutazione antropologica intervenuta negli ultimi trenta anni[113]. Servirebbe una combinazione di memoria, di responsabilità, di profondità di argomentazione culturale e di radicalità critica che è attualmente impossibile. Il contesto storico e socio-politico in cui si giunse alla legge sulla media unica è oramai lontanissimo[114] e l'Italia attraversa oggi una crisi civile, culturale e politica in cui una discussoine approfondita sulla scuola non può realizzarsi in nessun ambito pubblico, né in parlamento, né nella società civile, né nell'accademia. Il fatto è che è impossibile parlare di scuola media senza trattare la questione delle differenze e dell'uguaglianza, senza discutere di un progetto di società verso cui orientare quella prima adolescenza a proposito della quale, peraltro e altrettanto converrebbe avere delle teorie culturalmente ben costruite e discusse.

I luoghi e i modi in cui "l'emergenza scuola media" viene enunciata sono molteplici e tutti concorrenti. A volte però, come ricorda Francesco Cappa ricordando Foucault, quando un'emergenza raggiunge il suo acme, cioè è massicciamente esposta e sta lì non più premendo per smuovere, non più apparendo a frammenti, tutto è già accaduto:

«Come usava spesso ripetere Foucault, la proliferazione esponenziale dei discorsi intorno ad una determinata questione segnala non tanto l'urgenza e la centralità dell'oggetto in questione quanto l'effettiva scomparsa dell'oggetto – di cui si suppone si stia parlando – dal campo culturale»[115].

---

113 Sono invece trascorsi quaranta anni dai *trentes glorieuses* ('45-'75), da quella stagione di sviluppo ininterrotto in cui a cavallo del boom si sono giocate, come in sonno, le possibilità di una direzione differente del benessere. Oggi la scuola si deve confrontare con queste due necessità: la grande mutazione e il crollo delle retoriche dei diritti e della libertà a cui non si è mantenuta fede.

114 Cfr. Corradini L., Fassin I. (1988), *Tempo prolungato e Programmazione didattica*, Milano, Mursia, p. 72: «La vittoria dell'unificazione è stata possibile nel 1962 non solo per il richiamo al prestigioso dettato costituzionale, ma per il felice incontro, all'inizio degli anni '60, fra sviluppo socioeconomico, maturazione socio culturale, mutamento d'indirizzo politico ed elaborazione pedagogica». La sintesi più bella che si è trovata sul cammino legislativo della media unica si legge in Tornesello M.L. (2006), *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Editrice Petit Plaisance. Il capitolo iniziale di questo bel libro, che fa storia a partire da un archivio di esperienze pedagogiche, si intitola *Il difficile cammino della riforma della scuola media* (pp. 29-44) e inquadra le condizioni storiche e le voci della discussione politica che hanno visto la formulazione della legge del 1962. Così descrive il processo che ha portato alla legge del 1962: «una vicenda di piccolissimi, di lentissimi aggiustamenti progressivi (sempre privi di vasto respiro e di coraggiosi disegni ma nello stesso tempo condizionati da profonde dinamiche sociali)». (ivi, p. 40). La connessione con le profonde dinamiche sociali è proprio ciò che pare non riflettersi nelle proposte odierne di politica educativa.

115 Cappa F. (2013), *Il senso pedagogico della soggettivazione*, Atti del convegno - "L'ermeneutica del soggetto secondo Foucault" (a cura di C. Pagani ed E. Redaelli), in "Noéma", 4 (1), p. 38, disponibile presso http://riviste.unimi.it/index.php/noema.

In un certo senso è così anche per la scuola media: il fatto che non funzioni, che faccia stare male, che non sia un'esperienza sensata né in sé né in vista di un qualsiasi funzione sociale è qualcosa che direbbe chiunque in qualsiasi contesto. Genitori, commercianti, passanti, giornalisti, insegnanti, ministri, la concordia è completa i pareri sono unanimi. I dati dicono che cementa le disparità di classe e comporta un calo nel rendimento per tutti, rispetto al ciclo precedente[116]. Forse siamo già oltre l'emergenza, perché la scuola media è già finita. Sono finite le istanze, le parole, le necessità e le idealità con cui fu concepito un progetto di scuola per una certa età, finite col periodo storico e il contesto socio culturale in cui quel progetto e quella organizzazione nacquero. Oggi quindi non c'è un' emergenza ma un dato di fatto: la scuola media non funziona e ci vuole qualcosa di diverso. Senonché questo "oltre" e questo "diverso" non potranno che partire dalla scuola che c'è.

Dal 2012 si sono susseguiti alcuni provvedimenti legislativi intesi a interventi mirati, come l'ingente stanziamento contro la dispersione scolastica reso effettivo a settembre 2013. Nel decennio precedente invece la riforma della scuola media che è passata attraverso i provvedimenti di Moratti (2003), Fioroni (2007) e Gelmini (2011) non ha mai toccato l'impianto generale e si è limitata a perseguire, come per altri livelli di scuola, una generale riduzione delle disponibilità economiche e la conseguente possibilità di intervento autonomo per i collegi docenti. L'impianto generale, il dispositivo diremmo, la forma insomma della scuola, non è stata riveduta mentre le modifiche al quadro orario, senza che vi corrispondesse una revisione del curriculum e delle partizioni disciplinari, hanno avuto un concreto effetto peggiorativo generale.

Passati i compleanni importanti e le voci delle "grandi fondazioni" la scuola media continua indefessa la sua agonia o vita *post mortem*. Continua ad accogliere quotidianamente migliaia di ragazzini e ragazzine e di lavoratrici e lavoratori, ed è teatro ogni giorno riti, vicende, relazioni. La necessità di oltrepassarla è ancora lì, irremovibile, e risale a ben prima degli studi della FGA e degli anniversari tondi.

116 Cfr. i dati delle indagine internazionali commentati nel già citato volume Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Roma-Bari, Laterza (in particolare pp. 3-60). Le ricerche più sfruttate dal rapporto e in effetti rivelatorie a livello comparativo sono la TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) realizzata da IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) e la HBSC (Health Behaviour in School-aged Children), studio multicentrico internazionale patrocinato dalla Organizzazione mondiale della sanità a cui l'Italia aderisce dal 2001 mentre dal 2010 rientra in un progetto dell'ISS (Istituto Superiore della Sanità) su il «Sistema di indagini sui risci comportamentali in età 16-17. A cui si aggiungono le "classiche" - note anche al di fuori della letteratura specialistica - OCSE PISA (Programme for International Student Assessment) e i *report* sulle prove INVALSI, oggetto di un odierno dibattito nazionale molto vivace e significativo.

1.2 La proposta della Clinica della formazione per la ricerca in istituzione (cambiare forma e dispositivo della scuola che c'è)

Nel 2009 Anna Rezzara nel suo *Un dispositivo che educa*, libro non corposo ma molto denso, scrisse alcune brevi pagine molto acute sulla necessità di dedicare un'attenzione particolare alla scuola media e alla necessità di ripensarla pedagogicamente. Giungeva anzi fino a dire che dopo anni di intensa attenzione ai progetti educativi per l'adolescenza fosse adesso opportuno rivolgersi alla preadolescenza come epoca cruciale della definizione di sé e della formazione[117]. Secondo i presupposti della scuola a cui si è formata, quella di Riccardo Massa, la pedagogista scriveva:

> «[…] ripensare i fondamenti stessi della "forma scuola". Questo dovrebbe avvenire non in astratto, ma in rapporto con quella "forma scuola" che c'è, che ogni istituto e ogni docente quotidianamente realizza e mette in atto, perché dall'interrogazione esplicita di quali sono i modelli pedagogici impliciti, le visioni di scuola, di allievo, di preadolescente, di insegnante, i dispositivi didattici, le strategie comunicative, le dinamiche relazionali, i rapporti con le discipline e le loro epistemologie, il *setting* materiale, fatto di tempi, di spazi, di corpi, di arredi concreti e simbolici, possono emergere quale è la comprensione piena di qual è il progetto formativo reale e attuale, quello che avviene e che produce effetti, e possono derivare le premesse per modificarlo o abitarlo con più consapevolezza»[118].

Proponeva insomma la necessità di fare i conti con quello che c'è, con la scuola presente, per trovare nel dato il possibile. Una via al cambiamento che passasse per le elaborazioni sul campo delle possibilità, intese come processi in cui comprendere e modificare vanno assieme, in cui l'aspirazione a nuova forma si fa processo materiale di cambiamento, stando nella concretezza.

Il modo di scrivere adottato sinora, nell'esordio, non è certo pertinente al genere di lavoro

117 Rezzara A., (2009), *Un dispositivo che educa: pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis, p. 31: «Mentre questo spazio di domanda educativa è stato riempito in questi anni da un intenso impegno di pensiero, di progettazione, di proposta e di proposte di intervento nei territori dell'adolescente, ci sembra di potere oggi individuare un'altra zona, un'altra età, e altre istituzioni educative assolutamente cruciali e decisive ai fini della costruzione della capacità di progettarsi e di formarsi delle nuove generazioni e per contro un po' deboli, un po' scoperte, e poco sostenute nel loro compito educativo. Voglio indicare con ciò quella che possiamo chiamare la preadolescenza, gli anni del passaggio dall'infanzia all'adolescenza […]».

118 Ivi, p. 40.

qui presente, che deve rendere il racconto di una ricerca educativa. È più prossimo, nel suo tono di quasi denuncia, alla posizione di una docente «di media umanità e di media cultura»[119] che si è trovata a constatare nella quotidianità del suo mestiere le condizioni di crisi della scuola. È a partire da questa esperienza che è nato il desiderio e poi l'occasione - all'interno del Corso di Dottorato e nella posizione differente di ricercatrice in formazione - di produrre una ricerca il cui tema e campo d'indagine non poteva che essere proprio la scuola media.

L'oggetto e il metodo della ricerca sono poi andati definendosi reciprocamente e progressivamente, come deve accadere. Avendo studiato in una facoltà di Lettere Moderne nei primi anni '90 (quando nelle camere delle amiche e degli amici si trovavano i testi di Derrida e Deleuze, di Duden e Braidotti, di Althusser e Badiou, di Wittgenstein e di Foucault, di Benjamin e di Adorno, e bene o male piaceva parlare di psicoanalisi, antropologia e teoria critica) è stato possibile venendo a contatto molti anni dopo con un ambiente accademico in cui ricercano e insegnano coloro che furono allieve/allievi di Riccardo Massa, riconoscere come propri i paradigmi della Clinica della formazione[120] e trovare profonda affinità con l'impostazione critica e radicale di questa proposta per la pedagogia:

> «Una prospettiva in cui la complessità di cui tanto si parla riguardi anzitutto le vicissitudini interne di concrete situazioni scolastiche. Uno scenario epistemologico che imponga alla scuola – nell'orizzonte teorico di uno strutturalismo e di un materialismo clinico scevri di qualsiasi fondamento – un cambiamento della propria forma e del proprio dispositivo»[121].

La propensione "irresistibile" a eleggere come proprio un approccio metodologico ispirato alla suddetta Clinica della formazione è stata determinata definitivamente dalla centralità della dimensione testuale: il lavoro di ricerca, che è partecipato e cooperativo,

---

119 Cfr. Melazzini C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio. Il libro che raccoglie gli scritti sull'apprendistato del gruppo di docenti che hanno dato vita a Napoli al progetto *Chance* (una "scuola di strada" dedicata alle/agli adolescenti della periferia della metropoli partenopea che smettevano di frequentare la scuola media) sarà utilizzato anche in seguito.

120 Cfr. Massa R. (1997) *Cambiare la scuola*, Roma-Bari, Laterza, p. 103: «i modelli sistemici e costruttivisti propri del paradigma materialista in cui confluiscono gli sviluppi più avanzati delle scienze cognitive e della psicoanalisi, della fenomenologia, dell'ermeneutica, del materialismo storico e dello strutturalismo. Un paradigma che renda possibile l'esplicitazione dei modelli pedagogici in cui cognitivo e affettivo, educazione e istruzione, insegnamento e apprendimento, processi autopoietici e interventi formativi, condizionamenti biologici e determinazioni sociali risultino essenziali».

121 Ibidem.

consiste principalmente nella produzione, nell'analisi e nell' interpretazione di testi: «La clinica della formazione riconduce sul terreno della ricerca empirica e della analisi linguistica l'attitudine ermeneutica della cultura contemporanea»[122]. La stessa garanzia di intersoggettività di questo tipo di ricerca qualitativa, critica ed ermeneutica, situata e relazionale, si fonda nel lungo sostare assieme sui testi[123].

In *Sottobanco*, volume che come si è già detto è specificatamente dedicato alla ricerca e alla formazione di tipo clinico nella scuola, Franco Cambi scrive:

> «Sì la clinica della formazione è una pedagogia del cambiamento, anche scolastico. Invoca un'*altra* scuola, diversa da quella trasmissiva e disciplinare […]»[124].

Ed è vero proprio nel senso di un' invocazione performativa, di un lavoro concreto di elaborazione sul campo che rende pensabile e quindi dicibile e quindi già possibile un altrimenti, un' altra forma e un altro dispositivo della scuola. Anche quando siamo insegnanti e viviamo nella scuola così come è ogni giorno, facendola ed "essendone fatte".

L' «elaborazione sul campo» di «concrete vicende scolastiche»[125] con i soggetti coinvolti sono la forma e il contenuto della ricerca formazione con approccio clinico, la cui istanza di fondo è produrre una «comprensione modificatrice»[126] degli accadimenti formativi sui quali essa stessa si interroga. Nello spazio apposito dedicato alla ricerca si torna sulla scena educativa dove abbiamo agito/siamo state agite tramite racconti fatti agli/dagli altri e con gli altri; il *setting* predispone l'evidenza della situazione, la materialità contestuale di questo ri-volgersi agli altri e tramite gli altri[127], per cui è nel processo in atto

122 Ivi, p. 178.

123 Cfr. Rezzara A.-Riva M. G.(a cura di), (1999), *Formazione clinica del dirigente scolastico*, Milano, FrancoAngeli, p. 14: «i metodi qualitativi di ispirazione fenomenologica, critico-ermeneutica e clinica affermano di voler utilizzare una forma di razionalità aperta e problematica volta alla ricognizione della plurivocità e della ricchezza di significati insiti in ogni evento educativo, dotata di una logica argomentativa di tipo ermeneutico, critico e riflessivo»; ivi, p. 18: «L'accordo intersoggettivo verte sulla condivisione nell'attivare e sostare in processi di elaborazione e costruzione di significati, non di per sé sul raggiungere esiti generalizzabili validi per ognuno».

124 Cerioli L., Massa R. (1999) (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica,* Milano, Franco Angeli, p. 237.

125 Massa R. (1997-b), *Cambiare la scuola…*, *cit.,* p. 124.

126 Ivi, p. 150.

127 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit.,* p. 18: «Il *setting* di una Clinica della formazione presta attenzione alla dimensione temporale e spaziale della situazione, a quella

di creazione, analisi e interpretazione/rielaborazione - per e tramite gli altri - che i testi vengono attraversati oscillando tra singolare plurale fino a dire qualcosa del «conosciuto non pensato»[128] sull'educazione, dal quale deriva il cambiamento.

Fare ricerca assieme sulla nostra stessa esperienza, imparando assieme mentre si scopre qualcosa di nuovo, vuol dire ottenere una conoscenza rigorosa di ciò che è concreto e individuale grazie alla serietà del congegno euristico che si è metodologicamente approntato per fare esperienza dell'esperienza assieme[129].

L'insistenza sulla dimensione relazionale è indispensabile proprio per ottenere il decentramento cognitivo da cui si produce l'acquisizione euristica. È nella cura di verificare assieme continuamente la condizione situata, intrinsecamente dialogica e plurivoca del discorso, che emerge l'acquisizione condivisa delle nuove conoscenze. Il mezzo in cui avviene questa clinica della formazione è il linguaggio.
Tutto ciò corrisponde alla concezione del materialismo clinico per cui le identità hanno strutture molteplici in quanto multiposizionate e le soggettività sono incorpate, prodotte e riprodotte incessantemente nei dispositivi che attraversano e a cui resistono.
Necessariamente, la dimensione istituzionale che peraltro caratterizza il contesto in cui la ricerca qui presentata si è svolta, torna in primo piano.
Riferendosi a un paradigma relazionale e contestuale si propone un'accezione di relazionalità spinta in direzione dell' «analisi di connessioni e intrecci, delle strutture che connettono persone con istituzioni»[130].

corporea, simbolica, rituale, transizionale».

128 Cfr. Massa R. (1998), *Cambiare la scuola…*, *cit*., p. 52: «una pedagogia critico radicale dovrebbe partire da qui, dal conosciuto non pensato nell'educazione e nella scuola».

129 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit.,* p. 30: « È un discorso di impegno culturale; È una proposta che ha una sua sede di elaborazione teorica, da non confondere con un'esperienza singola, specifica, che può durare per un tempo più o meno lungo. Clinica va intesa nel senso di un percorso, di una situazione, di un insieme di più situazioni che permetta a gruppi in formazione di lavorare sull'individuale, sul concreto; come il partire da situazioni e testi, anche e soprattutto linguistici, che hanno a che fare con situazioni formative concrete. Si tratta di svolgere un'elaborazione critico riflessiva, dunque di secondo livello, sia sul versate cognitivo sia su quello affettivo.

130 Ivi, p. 21.

1.3 Ricerca clinica, situata, dialogica, interpretativa, relazionale, partecipativa in istituzione

Nelle situazioni che le istituzioni creano o sottolineano interagiscono rapporti, atteggiamenti, modalità espressive e relazionali che hanno sempre una densità attuale (cioè una compresenza di livelli molteplici e contraddittori, individuali e collettivi) e una profondità temporale.

Guardare, analizzare, interpretare e ricostruire con altre/i le situazioni - attraverso un lavoro sulle narrazioni, le rappresentazioni e raffigurazioni delle stesse - consente di portarci a un secondo grado di riflessione. Nello spazio dedicato a una ricerca di tipo clinico ci si vede vedere (ci si ascolta dire), e ancora oltre ci si vede mentre ci si sta vedendo (ci si ascolta dire cosa stiamo dicendo). Ci si osserva riflettere le esperienze: lì sperimentiamo un accesso costruttivo a quella densità e profondità dell'esperienza formativa in istituzione in cui veniamo complessamente prodotte noi stesse è voluto il femminile o è un errore per noi stessi come soggetti e in cui attuiamo le nostre soggettivazioni e magari desoggettivazioni[131].

La «complessità della relazione educativa in istituzione»[132] non è quindi solamente ciò su cui si fa ricerca, ciò che viene svelato nella sua ricchezza di impliciti, ma è sempre anche il *medium*, il materiale attraverso cui si verifica la ricerca stessa. Quando Riccardo Massa pone la questione dell'opportunità o meno di una formazione psicoanalitica per il clinico della formazione ha in mente *anche* questa dimensione, che infatti le studiose e gli studiosi del suo gruppo, soprattutto Maria Grazia Riva, hanno ben sviscerato[133]. Mentre

131 Cfr. G. Agamben, S. Grelet., M. Potte-Bonneville (2003), *Una biopolitica minore – intervista a Giorgio Agamben*, in Perticari P. (a cura di), *Biopolitica minore*, Roma, Manifestolibri, p. 194: «Negli ultimi lavori di Foucault c'è una aporia che mi sembra molto interessante. C'è da un lato tutto un lavoro sulla cura di sé: bisogna curarsi di sé in tutte le forme e le pratiche di sé. Al tempo stesso, a più riprese, enuncia il tema apparentemente opposto: bisogna staccarsi da sé. Dice più volte: "Si è finiti nella vita se ci si interroga sulla propria identità. L'arte di vivere è distruggere l'identità, distruggere la psicologia". Quindi c'è qui un'aporia: una cura di sé che dovrà sfociare in una *déprise*, nel distacco, nella deviazione di sé. Un modo in cui si potrebbe porre la questione è: che cos'è una pratica di sé, non come processo di soggettivazione, ma che non può finire al contrario, che in un distacco, che troverebbe la sua identità unicamente nel distaccarsi da sé? Bisognerebbe per così dire attenersi al tempo stesso a questo doppio movimento, soggettivazione e desoggettivazione».

132 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 21.

133 Cfr. Massa R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli, p. 30: «Al di là di un più generale orientamento a una percezione psicoanalitica di alcuni aspetti essenziali della formazione, sono qui in gioco le questioni della necessità o meno di una compiuta analisi didattica per il clinico della formazione, o perlomeno di una avanzata esperienza analitica, del rischio di imperialismo così offerto nei propri confronti alla psicoanalisi da parte della pedagogia, e più

vado a osservare con altre/i la complessità del lavoro formativo quotidiano in istituzione si sta nuovamente mettendo in scena una dinamica relazionale di rispecchiamento e potere, connessa e pur indipendente da quella prima.
Di quella quella quale? La prima? Se è la prime metterei di questa si parla, si osserva come è nominata, in che maniera è detta e intanto si rivive e attraverso quel ri-vivere (là e adesso, al secondo grado) che è un vivere altrimenti, si scopre assieme il nuovo, ossia ciò che là c'era presente ma come possibilità, qualcosa che (non) era là ed ora si riesce a dire e vedere e che dis-pone e dis-loca anche le possibilità attuali e future.
Operandoli con una metodologia di ricerca ispirata alla clinica della formazione, non solo si comprendono i termini "relazionale" e "dialogico", "situato" e "contestuale" nella loro strettissima implicazione, ma li si apprendono efficacemente e concretamente, con tutto il loro portato trasformativo che è qualcosa di ben più forte e necessario di una koinè d'ambito accademico.

Come scrive in *Sottobanco* Riccardo Massa: «L'atteggiamento clinico è attento allo spazio istituzionale, allo spazio simbolico del gioco relazionale che si inscrive in questo contesto relazionale»[134].
Siamo prodotte/i in quelle situazioni di lavoro, dentro la scuola, da una complessità che ha che fare con le memorie autobiografiche, con modelli di conoscenza e di pensiero, con categorie intellettuali e abitudini affettive che interagiscono su più piani temporali con la trama di rappresentazioni, regolamenti, norme, linguaggi specifici e disposizioni materiali implicate dall'istituzione, e tale trama fa presa tanto sul cognitivo che sull'affettivo, è vissuta pulsionalmente e carnalmente.
È in questa rete di pratiche e di discorsi che andiamo a gettare l'occhio su noi stesse/i nello spazio della ricerca clinica ed è per questo che c'è bisogno di un procedimento, di una strategia metodologica rigorosa (messa a punto nel tempo rielaborando le relazioni e le differenze tra teoria e prassi che sempre si danno): per delimitare l'ambito di osservazione e di discorso e per trovare un aggancio da cui cominciare e tramite cui contemporaneamente orientarci a ri-cercare la stessa cosa cioè la dimensione pedagogica che ci interessa. In *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane* si legge:

intrinsecamente delle situazioni transferali e controtransferali che vengono a darsi in un *setting* di clinica della formazione, dei limiti e del senso da accordare in esso a una restituzione di natura schiettamente interpretativa degli oggetti presi in considerazione. Va sempre tenuto presente, d'altronde, che il sapere psicoanalitico non è qui utilizzato per addivenire a una interpretazione del mondo interno dei soggetti determinati ma come schema di analisi e di decodificazioni di elementi fantasmatici e rappresentazionali in ordine agli aspetti dinamici e strutturali dell'esperienza di formazione».

134 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*., p. 19.

> «Per porre sul tavolo di lavoro la formazione occorre estrarre dal suo flusso continuo nella vita di ognuno dei frammenti determinati, dei quadri definiti di azione, che consentano il lavoro di esplorazione e di riflessione: questi sono i testi che il lavoro della Clinica deve innanzitutto produrre come oggetto e input del lavoro, perché lo sguardo, l'ascolto, il discorso di tutti i partecipanti ad un percorso formativo clinico si concentrino su di una stessa realtà e a partire da quella costruiscano il suo nuovo sapere. In quel testo, che può essere fatto di parole o fatto di immagini della formazione, che può parlare il linguaggio dell'esperienza vissuta o dell'espressione simbolica, o quello del cinema, dell'opera letteraria, della creazione artistica, e soprattutto nel modo in cui ci rapportiamo a quel testo si andrà a cercare i nuclei di significato del modo in cui costruiamo il nostro discorso sull'educazione prima ancora che le nostre azioni educative»[135].

La pratica di un percorso di clinica della formazione domanda necessariamente uno spazio altro, ex-topico, rispetto a quello dell' azione formativa. Secondo quanto si è detto finora si propone di costruire la seguente progressione, sulla falsariga di una lettura del saggio di Massa che apre la collettanea *Sottobanco*: una ricerca sulla scuola con approccio clinico si concentra su «un processo di formazione che concretamente si svolge nella scuola»[136]; istituisce «uno spazio che cerchi di capire i significati profondi e complessi che sono in gioco nella nostra professione di insegnanti, sospendendo l'urgenza dell'azione»[137]. Quindi «si tratta di fare la clinica del processo in atto di formazione»[138]. L'implicazione ricchissima della metafora della clinica e della sua storia nell'ambito delle scienze umane, specificatamente nella medicina e nella psicologia, occuperebbe un intero lavoro di ricerca, se ne prendano non chiaro, non capisco cosa vuoi dire con se ne prendano solo la suggestione di uno sguardo e di uno ascolto attenti e competenti, che si sono formati e addestrati precedentemente, che quindi sono già nella pratica e nella dimensione del potere-sapere, e che però nel qui e ora si rivolgono ai sintomi e al processo. E infatti, tornando a *Sottobanco*, leggiamo: «[…] sguardo e ascolto rivolti al processo formativo. Cogliere

135 Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica…, cit.,* p. 45. Cfr. Franco Cambi in Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*., p. 233: «logica ermeneutica vista come l'asse logico di ogni vera pedagogia che in quanto teorizzazione dei processi di formazione (di soggetti, nel tempo, in una societas) ruota intorno all'interpretazione».

136 Ivi, p. 14.

137 Ivi, p. 16. Cfr. Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica….cit*., p. 45: «un luogo fisico e mentale ritagliato e diviso dagli scenari di azione, in cui anzi l'azione sia sospesa per fare spazio al pensiero».

138 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*., p. 17.

(di questo processo) la dimensione intersoggettiva e soprattutto quella linguistica»[139]. Ritornando così sempre al *medium*, al materiale, oggetto, tramite e strumento con cui fare clinica cioè il linguaggio:

> «In verità la dimensione clinica comporta di istituire un campo linguistico perché il nostro lavoro nella clinica della formazione è un lavoro su ciò che diciamo, sul modo in cui nominiamo i problemi, sul modo in cui parliamo, sul linguaggio. È una produzione di testi e di significati linguistici»[140].

E così si evidenzia di nuovo, secondo la coerenza e il rigore dell'impostazione di fondo dell'approccio clinico teorizzato da Massa e il suo gruppo, in cui tutto si tiene e torna, l'intersoggettività e quella oscillazione individuale collettivo o singolare plurale che batte il tempo del progredire sensato del lavoro comune di ricerca, fino a una ricaduta non direttamente calcolabile ma certa negli altri ambiti del lavoro formativo, segnatamente nella fase della progettazione e nella didattica.

Come lo spazio in cui si svolge la ricerca di tipo clinico è una extopia, uno spazio in cui ogni urgenza e finalità operativa è sospesa, così il tempo a cui si accede e in cui si costruisce l'acquisizione euristica della ricerca è una "extracronia" in cui gli andirivieni tra i piani temporali sono molteplici: il tempo in cui si scrivono i testi; il tempo narrato di un'esperienza della vita professionale recente; il tempo narrato nel ricordo di un'esperienza in cui si è state non capisco il femminile, stai citando Rezzara? Se si devi dirlo : come ricorda Rezzara...altrimenti non capisco il femminile in formazione; il tempo in cui si legge un episodio assieme e il tempo in cui quell'episodio, già interpretato assieme, è messo in relazione con altri della stessa autrice e poi di altre del gruppo, mutando la direzione e l'ampiezza dei suoi significati[141]. E altri. Nel tempo tra una lettura e l'altra si creano, si vedono e si dicono delle sovrapposizioni, come se nella stratificazione dei tempi, delle letture e dei testi si vedesse attraverso delle "trasparenze" di tipo figurale.

---

139 Ivi, p. 19.

140 Ivi, p. 20.

141 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 19: «si cerca di orientare continuamente a prestare attenzione ai costanti intrecci e connessioni fra il prima e il dopo, l'esterno e l'interno, sé e gli altri, l'affettivo e il cognitivo, le rappresentazioni e le loro incidenze sulla pratica formativa concreta».

Si sovrappongono più elementi senza che la visione di ciascuno come a sé sia offuscata; un oggetto, un personaggio, un pensiero, un gesto, una situazione e cioè un'espressione linguistica, senza mai perdere la sua concretezza unica, diventano anche re-visione del senso proprio e di quegli altri a cui rimandano. Elementi diversi si richiamano attraverso storie e tempi diversi, disegnando però un flusso di significati ri-conoscibile in cui ciascuno ri-chiama si fa ri-chiamare da ciò che viene prima e dopo, in un complesso costruire di significati che si potrebbe collocare in una temporalità di causalità non lineare e ricavata nella dimensione di secondo grado, in cui l'attività dialogica ed ermeneutica della ricerca clinica si svolge. Questo è in realtà solamente un accenno a qualcosa che si comprende solo facendo una ricerca con approccio clinico e su cui si ritornerà infatti nel resoconto che segue, esemplificando in che senso esmplificando? Non capisco cosa significa, esemplificando cosa?.

Prima di giungere al racconto di ciò che è accaduto nella/attraverso la ricerca si desidera però finire di riportare questa sorta di avvicinamento alla definizione della sua forma e del suo oggetto, operazione che effettivamente ha preceduto, in un tempo consuetamente narrativo, la sua realizzazione sul campo col gruppo di insegnanti co-ricercatrici e in formazione.

1.4 Ricerca-formazione

Dopo aver eletto una metodologia di ricerca ispirata alla Clinica della formazione (e aver di conseguenza intrapreso da una parte la lettura di una parte di testi che consentissero un accesso al suo fondamento teoretico, dall'altra di alcuni tra i resoconti di esperienze di ricerca e di formazione concretamente condotte con tale approccio, soprattutto in ambito scolastico o istituzionale) si è messa a fuoco l'opportunità di parlare più precisamente di "ricerca-formazione".

Il termine è ricorrente nei testi di Clinica della formazione prodotti da Massa e dalle altre/altri studiose/i che hanno elaborato la proposta. Ecco un sondaggio quasi casuale di occorrenze (tutti i sottolineati sono nostri):

> «Si è trattato almeno per ciò che ha segnato la nostra esperienza personale, di una grande avventura di ricerca e di formazione, in cui tutti i soggetti coinvolti si sono

posti nel contempo come ricercatori e come ricercati – oltre che come "luogo" precipuo verso cui orientare la ricerca stessa -, come oggetti e soggetti di indagine senza per questo scivolare su sin troppo facili psicologismi o sulle forme consuete di tanta pretesa ricerca-azione»[142];

«La clinica della formazione considera invece quest'ultima [la formazione] non come il campo su cui esercitare saperi esterni ma come il campo da cui partire, dalla cui esperienza effettiva si costruisce un insieme connesso di elementi di cultura, affettivi, cognitivi. Si tratta di fare la clinica non del formatore o dell'insegnante […] ma del processo in atto di formazione. La nostra accezione intende compiere una ricerca clinica e insieme una formazione in un processo in cui tutti noi siamo coinvolti. Ciò che è in gioco non è però il mondo interno del formatore o dell'insegnante ma è invece la complessità, la densità, la verticalità e la problematicità di questa esperienza formativa»[143];

«La dimensione formativa si esplica nella negoziazione tra attori e saperi diversi a fini euristici, creando un setting di ricerca-formazione che di per sé dinamizza il circolo teoria-prassi. Ciò avviene in più direzioni, sia che si assuma come pratica formativa la valorizzazione e gestione degli aspetti formativi del fare ricerca sia che si intenda la formazione come attività di ricerca. […] L'implicazione fondamentale della proposta di collegare ricerca e formazione è relativa al promuovere un pieno protagonismo dei soggetti implicati[…]»[144];

«Se la formazione si propone quindi di trasformare l'esperienza vissuta in nuova conoscenza, lavorerà a formare capacità di esplorazione, lettura, interpretazione, interrogazione sul senso, elaborazione di significati, ristrutturazione dei modi di comprendere e valutare le cose, apertura a nuove prospettive e possibilità. La scoperta e la comprensione, esito della formazione-ricerca, dei meccanismi e delle dinamiche che costituiscono una certa realtà sono la premessa più efficace non solo dell'apprendimento autentico su quella realtà ma anche della possibilità di

142 Massa R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione.., cit*., p. 10.

143 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*., p. 17

144 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 15.

cambiarla»[145].

Anche da questo arbitrario florilegio si evince chiaramente che l'espressione è opportuna per il concorso di tre condizioni: la costruzione congiunta dei dati stessi della ricerca da parte di ricercatori e soggetti della ricerca, che in parte coincidono e assieme costruiscono il loro sapere; il fatto che ciò su cui si ricerca assieme siano gli impliciti della propria visione dell'esperienza formativa, le dimensioni latenti della propria stessa pedagogia e il conosciuto non pensato che ci agisce durante il lavoro formativo; il fatto che il percorso di ricerca condiviso importi comporti? un cambiamento, abbia un esito trasformativo.

Ogni ricerca, portando un acquisto di conoscenza, è trasformativa. Dichiarare però l'intento del cambiamento alle fondamenta delle scelte metodologiche concatena la dimensione di (auto) formazione e di ricerca[146].

La formazione e la ricerca sono dunque connesse perché non c'è un sapere che si trasmetta indipendentemente dalla sua ricerca attiva, non vi è un modello di formazione che predisponga i suoi contenuti e miri alla condivisione di tecniche formalizzate cui adeguarsi. In *Sottobanco* si dice chiaramente:

> «L'atteggiamento clinico diviene allora atteggiamento di ricerca che comporta l'oltrepassamento di un sapere che viene calato dall'alto, che istituisce al contrario una situazione in cui si faccia ricerca congiuntamente, formatore e formandi, e si scopre qualche cosa imparando insieme»[147].

La Clinica della formazione è una proposta per la pedagogia che tiene inscindibilmente collegate la dimensione epistemologica, quella della ricerca educativa e quella della formazione dei formatori. un intervento di ricerca con approccio clinico ispirato ai suoi fondamenti non può dunque che curvarsi in quella direzione. La competenza pedagogica delle insegnanti è qualcosa a cui possono formarsi attivamente facendo ricerca comune, interrogando il proprio sapere sull'educazione e l'istruzione e il loro lavoro formativo in istituzione; ricercando su ciò che non sanno di sapere finché quei ri-invenimenti si

145 Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica.., cit*., p. 31.

146 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 14: «Noi crediamo che si possa prefigurare un modello di ricerca-formazione atto a valorizzare pienamente l'intrinseco carattere formativo di ogni attività di ricerca».

147 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*., pp. 15-16.

fanno materiali di conoscenza e oggetti della formazione[148]. Il ricercatore clinico che fa ricerca con i formandi-ricercatori è un facilitatore, è colui che favorisce l'innesco e poi l'esercizio comune di questa pratica di ricerca; è chi, conoscendo il modello di formazione e l'impostazione teorica del metodo di ricerca a cui si è proposto di aderire, nel percorso di ricerca-formazione assiste l'autoformazione in modo che si concretizzi in un ri-invenimento degli oggetti ricercati. È qualcuno che cerca di sognare sapendo di sognare, di dire per sé e le altre le dimensioni del potere che ci agitano. I rinvenimenti sono conoscenze sull' esperienza educativa e sulla conoscenza dell'accadere educativo, cui si giunge ri-conoscendo il proprio modo di pensare, agire, sentire e comunicare la formazione, decifrando i modelli, le categorie, i codici, le affezioni e le rappresentazioni con cui si pensa e si agisce materialmente il lavoro formativo.

E poiché questo, nel caso della scuola, avviene in istituzione ecco che, anche quando l'intenzione della ricerca sia volta a un oggetto specifico del campo formativo prescelto, comunque il gruppo arriva a ricercare anche sul «modo di comprendere e interpretare i ruoli, le funzioni, la disposizione dei soggetti a partire dalla specificità del dispositivo in atto in quella realtà»[149].

In *Formazione clinica del dirigente scolastico* si auspica la possibilità di dare vita a: «laboratori di pensabilità pedagogica per riappropriarsi delle aree di impensabilità diffusa rispetto agli oggetti pedagogici»[150]. Chiunque abbia lavorato nella scuola sa come a queste parole si apra il cuore, dato che corrispondono a un bisogno profondo e trasversale. Il

148 Ivi, pp. 11-12: «intendiamo rivolgerci a pratiche di ricerca e di formazione condotte direttamente da insegnanti nella scuola, che riuniscano insieme competenze psicologiche e pedagogiche. In tal modo la scuola potrà essere […] l'artefice stessa del proprio sapere, esplorando i significati profondi della propria esperienza. […] La scuola si istituisce come campo di ricerca e di elaborazione autonoma, nella concretezza delle proprie pratiche che non possono essere solo didattiche e organizzative ma che devono essere anche di rielaborazione e risignificazione progressiva del lavoro svolto da insegnanti e ragazzi».

149 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 48. Cfr. P. Barone, *Risorse umane: un attraversamento clinico del dispositivo pedagogico tra effetti materiali e simbolici*, in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica…, cit*., p. 102: «è inevitabile interrogarsi sul rapporto pedagogico che si dà all'interno di ogni Istituzione, di ogni Organizzazione, di ogni Servizio, tra lo specifico dispositivo in atto e i soggetti che ne fanno parte. Ovvero rivolgere lo sguardo ai meccanismi, alle articolazioni interne, ai ruoli e alle gerarchie, alle procedure, alle norme, ai codici, alle prescrizioni e alle sanzioni, avendo presente che queste dimensioni si danno sempre sul doppio livello esplicito/implicito. Occorre poi monitorare l'effetto delle rappresentazioni e degli immaginari culturali e sociali condivisi all'interno di una determinata realtà organizzativa, sulla percezione, sulle aspettative e sui vissuti individuali e di gruppo, per evidenziarne le implicazioni e il risultato sul piano della formazione della soggettività».

150 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 45. Cfr. P. Barone, *Risorse umane…, cit*., p. 107: «L'esperienza professionale in questo settore [dei servizi, delle istituzioni formative, e più in generale delle strutture che hanno finalità sociali e di intervento sulla persona] rivela in questo senso la necessità di dare risalto e significato ad una fitta trama di vissuti personali, di dati oggettivi, di interpretazioni che ne costituiscono la concretizzazione quotidiana e che ne rappresentano insieme agli elementi contestuali, strutturali, organizzative, metodologici e procedurali la specifica materialità educativa».

mondo quotidiano del lavoro formativo in istituzione è una realtà talmente complessa che non può trasformarsi se non attraverso una esperienza concreta di ripensamento, in cui vengano nominate altre parole e altri contenuti sulla situazione; in cui i soggetti, che si fanno ricercatori dei significati differenti e degli altri ordini di possibilità, vengono a loro volta a percepirsi come molteplici e complessi e totalmente coimplicati nella situazione in cui vengono agiti e agiscono. Come scrive Barone:

> «Tanto un'organizzazione quanto i soggetti che la costituiscono sono reciprocamente implicati in un rapporto di sapere/potere tra il dispositivo di formazione e la soggettività; tra i ruoli, le funzioni, le strategie dell'organizzazione, del servizio e/o dell'istituzione e la rappresentazione, la messa in scena dello specifico "dramma" istituzionale; tra il mandato professionale e l'interpretazione personale che ne viene data dal soggetto»[151].

(Un pomeriggio, terminato il consiglio di classe al termine del quale ciecamente, soffocantemente, era stata stabilita una bocciatura di fatto nociva, la collega fissandomi ripeteva: "è come avere la testa dentro uno scafandro di acciaio, io non capisco, non so perché l'ho fatto").

Dunque nella ricerca-formazione si ascolta il desiderio di cambiamento dei soggetti che ne sono attivi protagonisti. Il fatto che essi siano disposte a mettersi nel ruolo plurimo di oggetti e soggetti della ricerca, a fare ricerca su di sé, sulla propria esperienza, sui propri modelli cognitivi e vissuti affettivi riflettendo assieme sul metodo con cui farlo e sulla conoscenza condivisa che permette di farlo e su quella a cui si arriva nel corso dell'indagine, tutto questo produce già una sperimentazione trasformativa. Ed è anche fonte di tutte le difficoltà su cui i testi del gruppo di Clinica della formazione a lungo argomentano: il disagio per l'assenza della consueta modalità trasmissiva di contenuti già formalizzati; il confronto attivo con i saperi tecnici; la gestione faticosa di un ruolo di ricerca su di sé e sulle colleghe che porta alla luce degli impliciti del proprio modo di operare e di riflettere stravolgendo idee consolidate, punti di vista acquisiti, modelli di azione e assetti mentali, trascinando a volte a confusioni o frustrazioni. E poi molto altro

151 Ivi, p. 110. Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 50: «L'approccio clinico che proponiamo ha anche una sua peculiarità qualificante nel supporre come necessario, e quindi nell'indurre nei formandi, una progressiva destrutturazione e abbandono dei ruoli ufficiali, per un ritorno alle persone, e alla pluralità di persone che ognuno contiene ed esprime nel lavoro di formazione: dietro ai direttori, in questo caso, emergono e si riattivano gli insegnanti, gli allievi, i figli, i genitori, i bambini che sono stati».

che è stato appunto distesamente studiato dalle/dai clinici della formazione[152].

Scegliere di partecipare a una ricerca-formazione con approccio clinico è già una prima mossa di apertura al decentramento cognitivo e all'altrimenti ed è consustanziale al procedere intenzionale verso la pensabilità dell'impensato, per vedere tramite le/gli altri ciò che è implicito nell'insieme dell'azione formativa in cui si è (state/sarà) coinvolte:

«L'ipotesi generale al fondo è relativa alla convinzione che ogni possibile e auspicabile cambiamento e miglioramento della propria pratica educativa e formativa non possa che passare attraverso un riappropriarsi della complessità in cui si situa e a cui rinvia il proprio modo di essere, di fare, di apprendere e insegnare, e di insegnare ad apprendere. Assumersi la complessità vuol dire disporsi a una ricerca di ciò che è implicito e non immediatamente evidente e visibile, ma non per questo fondante e incidente sulla pratica formativa»[153].

Oggetto di ricerca nella clinica della formazione è sempre il latente, ciò che è struttura portante ma coperta (i *lateres* cioè i mattoni, la materialità dell'accadere educativo cioè il residuale, il fondo o margine che è invisibile, inespresso ma è la misura stessa) e che non si vede perché è la complessità in cui stiamo e siamo, e che si vede solo attraverso il vedere lo stesso vedere come costruzione. L'implicito come ciò che implica, che contiene e che esprime allo stesso tempo; che nella piega dove c'è la forma, fatta di vuoto e di altro, ritrova l' assenza-presenza dello stesso farsi diverso: questa complessità, che è ciò di cui la filosofia contemporanea tratta e che viene in tanti modi pensata oggi, è anche ciò che la clinica della formazione, attraverso la sua profondissima ricerca, vuole rendere scopo e mezzo di conoscenza, proponendo una pratica di ricerca e di formazione per coloro che sul livello pedagogico agiscono.

Numerose sono le metodologie di ricerca che, con specifiche declinazioni, rispondono a questo nodo epistemologico. La riflessività, la conoscenza situata, dialogica, ermeneutica,

152 Cfr. ivi, p. 17: «Il cambiamento porta sempre con sé sentimenti di paura, dolore, desiderio di fuga e diffidenza, sensi di colpa e trasgressioni, anche quando paradossalmente la meta è di tipo emancipativo o risulta gradita. La Clinica della Formazione si propone pertanto come un'operazione formativa e di ricerca particolarmente e volutamente delicata, che richiede un *setting* specifico che presidi e tuteli i processi complessi che si intendono innescare, in un contratto formativo e psicologico tra i protagonisti della ricerca-formazione che informi e comunichi attorno al livello di partecipazione e di coinvolgimento opportuni, così come al necessario atteggiamento di disponibilità a ristrutturare continuamente in progress le modalità di assunzione e di gestione dell'approfondimento di quanto viene emergendo»; M. G. Riva, *Giochi di ruolo nella formazione*, in Cerioli L., Massa R. (1999), (a cura di) *Sottobanco*, *cit*., pp. 105-21.

153 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica per il dirigente scolastico,* op. cit., p. 17.

sistemica sono state le "svolte" e le strade maestre della ricerca qualitativa negli ultimi decenni e sono state tradotte in metodi fondati e in procedure rigorose senza le quali si perde ogni valore conoscitivo che superi l'incontro contingente sul campo[154]. Il potenziale trasformativo rimane infatti sempre comunque collegato alla «validazione intersoggettiva»[155],in modo che la conoscenza per l'uso, prodotta dai/ attraverso/con i soggetti in ricerca-formazione, sia disponibile altrove e altrimenti nel resoconto del percorso e dei dati. L'«ineludibile impianto referenziale»[156] di un dispositivo di ricerca ispirato alla clinica della formazione, con la sua pre-disposizione rigorosa e studiata, non contraddice «la circolarità positiva e di reciproca concrescenza tra scienza, tecnica e arte, tra il sapere, il saper fare e il saper essere»[157] che è al cuore della potenza e dell'originalità di questa proposta per la pedagogia, nuova dal punto di vista culturale e metodologico[158]. Esso rappresenta la conseguente e rigorosa assunzione delle propri istanze critiche e radicali di fondo per le quali il potere, sia come potenzialità che come dominio, è sempre implicato con le produzioni del sapere e delle soggettività e al di fuori di una procedura fondata teoreticamente, nel discorso disciplinare, non potremmo fare nulla per conoscere e cambiare

Come è scritto in *Formazione clinica per il dirigente scolastico*:

«La Clinica della formazione assume su di sé le istanze essenziali di un nuovo

154 Cfr. Bove, C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli, pp. 21-40; Bove, C., (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli, Ricerche per una pedagogia culturale*, Milano, Edizioni Junior, pp. 17-52.

155 R. Massa (2004) [1991], *La clinica della formazione*, in Rezzara A. (a cura di) *Dalla scienza pedagogica…, cit.,* pp. 135-161. In particolare a p. 146: «[…] l'assunto di un'analisi clinico-qualitativa che pretenda a buon diritto di collocarsi sullo stesso piano di validità conoscitiva delle procedura di verifica sperimentale. Quando sono ancora diffuse molte tendenze se non a negare magari il qualitativo in quanto tale, a farne solamente un ambito di ricerca esplorativa. L'esigenza da soddisfare resta pur sempre quella di un criterio minimo ma sufficientemente rigoroso di validazione intersoggettiva, tale da non immiserire peraltro la potenzialità euristica di una molteplicità di punti di vista differenti e finanche contrastanti».

156 Ibidem, p. 151.

157 Ibidem, p. 148.

158 Cfr. D. Demetrio (2004), *A Riccardo Massa. Nel ricordo, nella presenza*, in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione…, cit.,* pp. 55-75. Si veda a p. 61: «[…] l'edifico concettuale che andava [Massa] costruendo con la sua "giovane scuola" si presentava con sì largo spettro critico da apparire quel *setting* che, teorizzato da anni, trovava finalmente la sua declinazione. In quanto dispositivo per conoscere e per cambiare, in quanto assetto procedurale atto a interrogare e a interrogarsi. La strategia clinica di Riccardo Massa si configurò così sistemica e ricca di connessioni e rimandi nelle sincresi teoretiche e nei suoi successivi sviluppi, da riuscire ben presto a dimostrare però ai più scettici che, in essa, la pedagogia stava ritrovandosi».

modello di formazione, ispirato ai più recenti approdi e contributi degli studi psicoanalitici, del cognitivismo costruttivista, della psicologia culturale, della logica sistemica, e declina la sua proposta di formazione-ricerca come percorso di individuazione, comprensione ed elaborazione delle latenze che sono sottese all'esperienza formativa, e che rivelano l'intreccio profondo tra significati vitali e i significati della formazione. L'emersione, il riconoscimento, le interconnessioni delle latenze della formazione sono la via peculiare della Clinica della formazione all'innesco di un rapporto critico e riflessivo con la propria esperienza formativa, di uno sguardo alla complessità e alla realtà del proprio essere formatori, che sia il presupposto del cambiamento, dello sguardo alle altre possibilità»[159].

159 . Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 49.

Capitolo 2. Oggetto: immagini

Contemporaneamente al metodo e alla "forma", cioè a una ricerca-formazione progettata ispirandosi all'impianto metodologico proposto dalla Clinica della formazione e quindi condotta con approccio clinico, si è definito anche l'oggetto dell'indagine empirica sulla scuola media. Il gruppo di insegnanti in ricerca-formazione si è interrogato sull'immagine della preadolescenza nella sua scuola, ossia sulla immagine di un'età della vita in relazione a un livello di scuola. È proprio di questi tre termini, tra loro co-implicati, che si va a render conto qui di seguito, discutendoli separatamente, sotto la seguente premessa comune.

2.1 Premessa comune

Fa parte della duttilità nel rigore che caratterizza la pratica della clinica della formazione poter prendere specifiche declinazioni[160]. Altrettanto variabili sono gli ambiti e campi di ricerca in cui essa può esercitarsi e di fatto è stata attuata, in quanto «progetto di elaborazione emotiva e cognitiva di qualunque possibile esperienza di formazione, agita o subita che sia, organizzata o diffusa, scolastica o extra scolastica, in età evolutiva o in età adulta»[161].

Ovviamente, in quanto pratica euristica di riflessione di secondo livello sull'esperienza della formazione, è intrinsecamente adatta alla formazione dei formatori, come è già stato detto. E altrettanto si è già ripetuto quanto, sia come ricerca formazione che come supervisione o consulenza, la clinica della formazione sia vocazionalmente rivolta alla scuola. In *Sottobanco* si parla di :

> «ricerca di natura qualitativa che abbia però un proprio rigore metodologico, e che consenta agli insegnanti di conoscere più adeguatamente su un piano concreto e empirico quelle dimensioni legate ai vissuti e alle rappresentazioni individuali che la ricerca tradizionale di tipo sperimentale, validissima nel suo ambito, non riesce

160 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica..., cit.*, p. 21: «la proposta di ricerca formazione di taglio clinico può rivolgersi ad ambiti di studio specifici»; Massa R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit., p. 30: «Pensiamo a un *setting* estremamente variabile quanto ad ambiti, tipi, livelli, tempi e modalità di esercizio […]».

161 Ivi, p. 28.

mai a restituirci»[162].

La pratica di ricerca secondo un asse clinico è un lavoro, anzi uno spazio di lavoro, che un gruppo di insegnanti sceglie con spirito di avventura e per desiderio di conoscenza e cambiamento. In *Cambiare la scuola* si legge:

> «Si apre lo spazio di una "clinica della formazione" come metodologia critico-riflessiva sulla propria professionalità docente e sulle diverse dinamiche che la caratterizzano: dal gruppo classe ai lavori di gruppo con i ragazzi, dai gruppi di lavoro con gli altri insegnanti al rapporto scuola famiglia»[163].

Quest'ultima è una delle poche occorrenze in cui Massa tratta esplicitamente della clinica della formazione nel suo libro dedicato al ripensare la forma-scuola. È anzi la prima di sole tre e compare nel luogo dove si stanno definendo le dimensioni residuali come quelle che rinviano ai grandi nuclei irrisolti da cui dipende la necessità e l'impossibilità del cambiamento della scuola[164].

Per affrontare i nodi irrisolti bisogna prendere atto delle dimensioni residuali, quindi spostare l'attenzione su dimensioni marginali, latenti, non tematizzate eppure specifiche e diffuse che condizionano tutta la vita istituzionale. (Esse hanno a che fare con ciò che, nella prima parte della presente tesi, è stato trattato come "materialità educativa" nella teorizzazione di Massa).

È poi necessario pensare e operare su ciascuno di questi nuclei irrisolti. Massa ne enumera sette[165], sebbene infine si possano ridurre tutti ai termini di dispositivo, *setting* e codice[166]. Tra questi nodi irrisolti da cui dipende il cambiamento della scuola c'è la «valenza

---

162 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*., p. 12.

163 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 85.

164 Ivi, pp. 79-80.

165 Ivi, pp. 81-88. (Ecco una sintesi del capitolo intitolato *I nuclei irrisolti*. Essi sono: ridefinizione del mandato istituzionale in cui rientra il nesso tra scuola e lavoro; rapporto tra istruzione scolastica e apprendistato sociale; il tipo di mediazione e di rielaborazione culturale verso cui orientare la scuola in rapporto alla molteplicità e contraddittorietà delle risorse educative; quale è il codice comunicativo della scuola; valenza della scuola come contesto relazionale; come si istituisce un *setting* di insegnamento; la struttura organizzativa. Infine il nucleo portante di tutti questi aspetti è «l'idea di dispositivo come sistema procedurale in atto, come congegno pratico discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica»).

166 Ivi, p. 88.

della scuola come contesto relazionale»[167] e la necessità di rispondere sul piano della formazione e della professionalità docente al fatto che il contesto complessivo in cui avviene un processo di apprendimento è la dimensione relazionale. Ancora una volta questione fondamentale, di cui percepire la rimozione, è il processo sociale e affettivo in cui avviene l'apprendimento, il suo carattere materiale, simbolico ed emotivo.
È proprio qui, riguardo alla scuola come contesto relazionale, che viene nominata la clinica della formazione, dal momento che le/i docenti non possono non avere esperienza e cognizione della centralità della dimensione clinica, così intesa:

> «la dimensione clinica come interpretazione continua dei vissuti che sono suscitati nel suo [dell'insegnante] mondo interno dalla relazione educativa»[168].

La scissione cognitivo/affettivo, come si è detto largamente nella prima parte del lavoro, è quella da superare per poter cambiare la scuola. La sua persistenza si attesta anche sull'incapacità a trattare sul livello pedagogico l'aspetto relazionale, il che non significa affatto ubriacarsi di retoriche e narrazioni sulla relazione a scapito della didattica e dei contenuti. Significa piuttosto riuscire a disporsi ad interpretare e a trattare la materialità delle situazioni formative[169], la «struttura interna all'esperienza educativa», e quindi le mediazioni e il *setting*. Ciò che si sa ma non si vede (non si sa di sapere) è la materialità, cioè il residuale, da intendersi proprio come:

> «grande materialità che suscita effetti di disturbo, di sostituzione, di compensazione, di giustapposizione, di mistificazione, ma non consente alla scuola di uscire da quella autoreferenzialità che le impedisce di vedere la forma stessa da cui trae la sua forza e la sua impotenza»[170].

---

167 Ivi, p. 84.

168 Ivi, pp. 84-85.

169 Ogni volta che sono stata chiamata a dare una consulenza a un gruppo docente in difficoltà è stato partendo dalle narrazioni degli episodi più emotivamente coinvolgenti che abbiamo rilevato i temi attorno a cui andare a costruire le strategie didattiche e pedagogiche opportune. Nella narrazione della crisi, assieme si riuscivano a vedere le situazioni, i contenuti e "le cose" e le parole della situazione che fino ad allora però non erano state intese e viste. Tutte le volte da questa occasione datasi al vedere cosa davvero ci fosse di prima non visto, sono scaturiti percorsi didattici che metodologicamente prevedevano pratiche istituenti: lettere alla dirigenza, allestimento di mostre o pubblicazioni nella scuola, modifiche delle partizioni orarie o dell'uso degli spazi, costruite sempre con ruolo attivo e partecipe del gruppo classe.

170 Ivi, p. 80. Il resto, il residuo, che nella partizione diventa marginale, che rimane nel taglio delle parti extra e che pure nel suo cadere fuori mostra la forma e la sua possibilità ulteriore allo stesso tempo. Si veda in questo passaggio da Massa R. (a cura di) (1990) *Adolescenza: immagine e trattamento*, Milano,

Le tre dimensioni residuali che permettono di focalizzare i nuclei irrisolti della forma-scuola sono per Massa i seguenti:

1) «Il tessuto microsociale in cui si struttura l'esperienza scolastica. Ad esso si collegano la dimensione affettiva e le fantasie di tipo primario attivate da qualunque situazione educativa, in particolare dai processi formativi della scuola»[171].

2) «La dimensione soggettiva di chi insegna e di chi apprende, sovente riconosciuta ma considerata come residuale e marginale»[172].

3) «La dimensione della quotidianità della vita scolastica in tutta la sua materialità minuta e ricorrente»[173].

La dimensione relazionale è rimossa e residuale in quanto rinvia sempre alla materialità nella sua concretezza carnale, incorpata (incorporata?, incarnata?) e fisiologica ma sempre simbolica e sempre mediata in un'organizzazione spazio temporale che è storico sociale.

Sempre nello stesso capitolo di *Cambiare la scuola* si legge:

> «Quando si chiede a un ragazzo di rievocare la sua storia di vita e di formazione rispetto alla propria esperienza scolastica […] I contenuti di cultura non vengono restituiti a tutto vantaggio della dimensione relazionale. Questo sembrerebbe dare ragione agli istruzionisti. In realtà mette in luce come la rimozione e la residualità di tale dimensione, che risulta non elaborata allo stesso modo delle emozioni e degli affetti, consumi la propria vendetta. Non essendo stata acquisita come risorsa,

---

FrancoAngeli, pagina 27, l'argomentazione del nesso residuale – materialità - latenza: «Ma quale spazio concreto percorre questo spazio temporale che non è né dell'adolescente in sé, né dell'educatore né del loro rapporto? Forse quello della struttura istituzionale come la scuola, la famiglia, gli ambiti del tempo libero, i gruppi di pari, i centri giovanili e così via? No, perché la temporalità proposta da questi luoghi si evidenzia sulla base di uno spostamento, di una limitazione da cui si istituisce una determinata progettualità temporale che "taglia fuori" qualcos'altro; è a questo spostamento, a questo tempo non considerato, non parlato che ci si deve rivolgere per esaminarne l'incidenza formativa. […] Il problema che si pone di fronte a questa prospettiva di ricerca e di interpretazione è quello degli strumenti di rilevazione. Se essi siano cioè adeguati a consegnare i profili delle forme esplicite delle situazioni educative prese in considerazione al fine di dare avvio al movimento di interrogazione del detto e del tangibile, per porre in luce quelle aree di materialità, non tangibile e non detta, e la loro correlazione in specie di dispositivi latenti, che definiscono lo spazio formativo di elaborazione dell'adolescenza, unitamente alle dimensioni simboliche e corporali di essa».

171 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 79.

172 Ibidem.

173 Ibidem.

ma solo come ostacolo e interferenza, invade il campo, vanifica l'apprendimento e soffoca la memoria stessa che qualche contenuto di cultura fosse oggetto della propria esperienza»[174].

L'ultima espressione basterebbe a riassumere un intero programma di rinnovamento didattico, cioè pedagogico: fare dei contenuti di cultura oggetti d' esperienza. Del resto, questo auspicato processo di incarnazione dei contenuti di cultura, è l'utopia dell'uguaglianza a cui non si dovrebbe mirare ma da cui si dovrebbe partire. Quando Massa scrive di un contenuto di cultura che si fa oggetto di esperienza esprime con altre parole la sua indicazione per una scuola quale sede dell'elaborazione culturale dell'esperienza, e avvicina, cioè rende più pensabile, quell'ipotesi di forma alternativa della scuola a cui sempre più fortemente, nel mezzo della grande mutazione tecnologia sociale e culturale in cui ci troviamo, si aspira da più parti. Ma come fare?

In *Cambiare la scuola* Ricardo Massa scrive così:

«Per poter rielaborare la confusività dei discorsi attuali sulla scuola occorre oltrepassare la fine della pedagogia a cui fanno seguito e riattivare un'interrogazione di taglio teorico, dottrinale ed epistemologico. Tale interrogazione in ambito di formazione, consulenza e ricerca sul campo, corrisponde a una pratica di clinica della formazione sulle rappresentazioni, gli affetti e i dispositivi di azione nelle istituzioni scolastiche»[175].

È questo il luogo della seconda occorrenza di "clinica della formazione" in *Cambiare la scuola*. Qui è citata come la pratica che corrisponde alla nuova scienza pedagogica necessaria per poter ripensare la forma della scuola. Una pratica, quindi una procedura formativa, in grado di pensare e di conoscere «le vicissitudini interne di concrete situazioni scolastiche» per poterle, conoscendole, cambiare. Tale premessa mira appunto a sottolineare questa unità in tre tempi che costituiscono l'azione euristica della pratica clinica in ricerca pedagogica. Sono sempre rappresentazioni, affetti e sistemi di azione, schemi di cognizione, *patterns* emotivi e sistemi procedurali che si possono dire e percorrere separatamente solo sapendoli contemporaneamente interrelati. In ciascuno sono sempre presenti gli altri tre, in ogni rappresentazione anche affetti e sistemi di

174 Ivi, p. 80. L'aspetto terrifico di un femminile sepolto e negato (nella sfera del *logos*, della pubblica ragione e politica) che torna come creatura tenebrosa (*revenant*, vampiro, fantasma) capace anche di soffocare, avviluppare, risucchiare, annientare, è un grande è un *topos* della cultura occidentale.

175 Ivi, p. 103.

azione, in ogni affetto le immagini e i dispositivo di azione, in ogni procedura elementi rappresentativi e affettivi.

Si arriva con ciò alla terza e ultima occorrenza di "clinica della formazione" nel libro di Massa sulla scuola:

> «All'interno della cultura pedagogica, delle strategie di formazione e aggiornamento degli insegnanti, all'incroci di esse con altri saperi, si colloca una pratica di "clinica della formazione" […] Intende realizzare un percorso euristico e riflessivo sostenuto da un profilo epistemologico che assegni visibilità ad alcune dimensioni costitutive di qualunque processo formativo, nell'ambito di un rinvio positivo alla programmazione didattica. Tali dimensioni sono relative a una latenza pedagogica, ad aspetti impliciti e nascosti dell'esperienza educativa che chiedono di essere riconosciuti e tematizzati, all'intreccio costitutivo tra mondo della formazione e mondo della vita»[176].

L'implicito e il nascosto nell'esperienza educativa hanno a che fare, come si è già detto, con la materialità, con il residuale, col marginale: ciò che è rimosso o negato è ciò che mostra. La citazione soprastante si colloca proprio nel capitolo titolato *La latenza pedagogica*, al culmine della *pars costruens* che occupa la fine di *Cambiare la scuola*. E' lì in quanto metodo per giungere a quella che è definita «comprensione modificatrice dei propri stili di insegnamento e dei propri modelli di riferimento». Tale comprensione modificatrice sappiamo oramai che necessita di uno spazio di pensiero – attraverso cui avviene qualcosa di concreto – che si apre grazie al concetto di dispositivo. Nel capitolo *La latenza pedagogica* è offerta una sintesi estrema ma efficacissima del modello di clinica della formazione.
Il metodo e l'approccio clinico nella clinica della formazione danno adito a un percorso che passa attraverso attività di narrazione di vicende formative concrete da parte del gruppo in ricerca e formazione, il quale procede poi a interpretare congiuntamente sia gli episodi narrati sia testi filmici o letterari esterni sia produzioni espressive non linguistiche ma simboliche di altro tipo sempre prodotte dai soggetti in ricerca («Si parla di metodo clinico in quanto incentrato sull' individualità empirica dell'esperienza scolastica, attraverso un percorso in piccolo gruppo che utilizzi ancoraggi interni a esperienze personali, ancoraggi esterni a testi letterari o cinematografici o documentazioni sul campo,

176 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 144.

ancoraggi simbolico proiettivi a produzioni espressive di vario tipo»[177]). La produzione, la selezione e la lettura interpretativa di questi ancoraggi sia interni che esterni rispondono a un processo ben progettato e rigoroso. Si passa attraverso quattro fasi in cui la latenza pedagogica si presenta come: una "dinamica referenziale" in cui si analizzano i testi nel loro effetto di documento; una "latenza cognitiva" in cui si categorizzano, sempre attraverso l'analisi linguistica e la pratica interpretativa, le rappresentazioni formative implicite nei racconti, cioè i modelli di comprensione che vi agiscono: costruzione e decostruzione fantasmatica. Si interpretano relazione formative per dire/vedere quello che "non" c'è ma ci fa parlare così, ci fa agire così, ci fa comprendere, ricordare leggere, raccontare così. È un lavoro di comprensione sul modo di comprendere e conoscere la formazione e quello che si fa in formazione e quindi in generale sul comprendere e conoscere. Poi c'è una "latenza affettiva" in cui si interpreta un "codice affettivo" della formazione «inteso come codice pedagogico irreducibile a quello delle diverse proiezioni genitoriali»[178], chiave per il gioco della proiezioni e identificazioni e profonde emozioni collocate nella vita pulsionale e carnale dei corpi in situazione. Infine la "latenza procedurale" è quella in cui ci si adopera per vedere/dire la scena formativa nella sua proceduralità metodologica e nella sua organizzazione come densità di simboli e di concrete disposizioni materiali su cui ogni volta agire e conoscere decostruttivamente. Come si comprende, per quanto queste quattro fasi o stanze o latenze si possano separare concettualmente e privilegiare ciascuna in una stazione del processo clinico formativo, esse sono in realtà coesistenti, si integrano guardano lo stesso oggetto e dando, nella consapevolezza della loro coesistenza coimplicata, la profondità del gioco culturale ed euristico. Questo rispecchia perfettamente quella coestensione di cognitivo affettivo e di sistematica d'azione illustrate sinora. Poiché da qui innanzi si esamineranno quelli che sono stati gli oggetti della ricerca: immagini – di un'età della vita – in un livello di scuola, si vuole sottolineare come questi si diano in realtà in una rete di implicazioni e come la loro indagine empirica abbia sempre considerato (nel procedere con approccio clinico fin dall'inizio del disegno di ricerca) le tre dimensioni (affettiva, cognitiva e dei sistemi di azione) come congiunte.

2.2 Le immagini. Immagine e rappresentazioni sociali

Quando si scrive che il proposito della ricerca sul campo è stato di interrogare, in ricerca-

177 Ibidem.

178 Ivi, p. 145.

formazione col gruppo di docenti, le immagini della preadolescenza, si intendeva dunque di procedere a un' interrogazione delle latenze pedagogiche sottese alla concreta ed empirica esperienza di formazione che ciascuna e il gruppo avrebbe portato. Saremmo andate, noi del gruppo in ricerca formazione, a interrogare sia la dimensione tecnica e organizzativa sia quella culturale ed esistenziale e affettiva, che sono difatti inscindibili nell'accadimento formativo:

> «Il campo della formazione diventa così un "testo" capace di attivare e di produrre una sovradeterminazione altrettanto infinita di interpretazioni e comunque di modelli di comprensione variamente declinati, tali da restituirne non solo la sua ineliminabile dimensione tecnica e organizzativa, ma anche quella più squisitamente umana e culturale»[179].

Le parole, le azioni, le cose, le situazioni dei nostri incontri sarebbero state il mezzo con cui interrogare le parole, le azioni, le cose, le situazioni della formazione: il proposito è stato di entrare in questo[180]. L'azione e la memoria assieme ed entrambe nelle parole, questa la strada scelta per pensare assieme la nostra esperienza e in essa i nostri pensieri. Fare e ricordare, sapendo che ogni cosa non è mai la stessa e basta e che i suoi tempi e le sue consistenze sono molteplici.. Questo l'assunto di partenza. Ma perché usare il termine immagine, perché le immagini della preadolescenza erano la via per giungere a mettere a fuoco il cambiamento di un livello di scuola?

> "Immagine" è un termine così denso semanticamente, così ricco di valenze culturali, da intimidire. Eppure è parso il più opportuno per un lavoro di ricerca ispirato ai presupposti finora enunciati.

Si parta nuovamente da un testo della clinica della formazione, il solito *Formazione clinica del dirigente scolastico* a cura di Rezzara e Riva. All'inizio del capitolo intitolato *Latenze pedagogiche nelle conversazioni e nelle pratiche ermeneutiche dei dirigenti*

179 Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione*, *cit*., p. 11

180 Cfr. Barone P. (2005), *Traiettorie impercettibili: rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, Milano, Guerini studio p. 99: «l'utilizzo di metodologie attive finalizzate all'esplorazione del rapporto esistente tra vissuto soggettivo, modelli culturali e sociali implicati nelle rappresentazioni e nell'immaginario individuale e collettivo, dimensioni materiali che interagiscono con gli accadimenti relazionali; impianto di lavoro imperniato sulla possibilità di aprire la riflessione attorno all'enorme complessità e ricchezza del dispositivo simbolico a cui si connettono le dimensioni dei vissuti, delle rappresentazioni e dei modelli, permette un'elaborazione pedagogica delle problematiche sottese a tali dimensioni dal momento che costituisce un percorso di forte consapevolizzazione sul rapporto inestricabile esistente tra vita ed educazione».

scolastici, si legge:

> «Quali immagini hanno anno i formatori di se stessi, dei formandi, dell'istituzione in cui operano, della relazione educativa? Quanto questa immagine è cosciente, meditata, mentalizzata e quanto latente, irriflessa, implicita? Quanto e come le loro rappresentazioni e il loro fantasmi pesano sul loro agire formativo? […] la strada che abbiamo scelto per riflettere su questi temi è stata quella dell' analisi del linguaggio del gruppo di direttori didattici e insegnanti considerato, prendendo in considerazione le metafore e le immagini da essi utilizzate e servendocene come di tracce per designare una mappa del territorio delle loro rappresentazioni e dei loro fantasmi» [181]

Il complesso semantico qui dominante è quello che ruota attorno ai concetti di "immagini", "rappresentazioni", "fantasmi". Dove immagini sono anche le metafore, le figure del linguaggio che parla il mondo, interno ed esterno, riflettendolo in figure, in composizioni e travestimenti, in spostamenti e lampi. E dove i fantasmi sono sempre visibili/invisibili dentro le parole e tra i gesti, sono fantasie come abitanti di una regione interiore dove i sentimenti, gli affetti e le pulsioni si mettono in scena come persone, personaggi, o si può dire ancora figure.

Le "immagini" si intendono anche come schemi di conoscenza: la dimensione scopica è tradizionalmente associata a quella cognitiva. A livello di senso comune non pensiamo il conoscere nella sua multisensualità appercettiva ma privilegiamo il vedere: vedendo, ri-conoscendo immagini. I fenomeni rappresentativi sono simbolici e ci fanno conoscere. Così oltre che al linguaggio e ai modelli cognitivi, "immagine" rimanda ai costrutti mentali:

> «L'esplicitazione e il riconoscimento dei costrutti e delle immagini mentali che sottostanno e guidano le scelte e le procedure tecniche dell'intervento formativo consentono di pensare la propria azione formativa e di progettarla e gestirla con più consapevolezza e criticità»[182].

Di "costrutti mentali" in senso più tecnico parla anche Riccardo Massa:

---

181 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 85.

182 Ivi, p. 20. Cfr. ivi, p. 45: «i modelli mentali e gli immaginari con cui abitualmente vivono progettano realizzano valutano la formazione e il lor essere formatori».

«Sottolineiamo di nuovo questa centralità di un livello cognitivo latente, che né il cognitivismo didattico né le varie pedagogie ispirate a una sorta di psicologia umanista, o anche ala psicoanalisi, hanno saputo scorgere. E che la stesa psicologia cognitiva e che la stessa psicoanalisi non hanno saputo tematizzare se non riduttivamente, pur arrecando suggestioni importanti al proposito. Contributi più diretti e anche strumenti analitici autonomamente utilizzabili in ordine a tutto questo, ci provengono invece dalla psicologia sociale (in particolare dalla teoria delle rappresentazioni sociali), dal cognitivismo sociale e da quella teoria dei costrutti mentali di cui Rita Fadda ha già illustrato il rilievo pedagogico discutendo dei rapporti tra psichiatria e pedagogia»[183].

Il grande pedagogista ha fatto in altri luoghi esplicito riferimento alla parentela tra la proposta della clinica della formazione e la teoria delle rappresentazioni sociali:

> «La clinica della formazione aveva per così dire un'aria di famiglia e ancora la possiede con tutto il filone delle storie di vita, di formazione e di narrazione. Qui c'è invece un'aria di famiglia che riguarda le rappresentazioni mentali e sociali, l'epistemologia operativa, la psicologia costruzionista e la psicologia culturale»[184]

"Aria di famiglia" insomma per indicare la possibilità di un dialogo, anche a distanza, ma nello stesso campo culturale. L'interrogazione dell'implicito cognito/affettivo nell'ambito della ricerca educativa ha una correlazione disciplinare ormai fondata con la psicologia sociale e la psicologia culturale[185]. Nella sua specificità l'approccio clinico in una ricerca pedagogica indica un riferimento alle teorie delle rappresentazioni sociali, forse soprattutto per l'attenzione puntata sull'intreccio tra individuale e cognitivo:

> «La nozione di rappresentazione sociale si situa al bivio tra concetti psicologici e sociologici, dal momento che si tratta di una nozione individuale e collettiva allo stesso tempo. Essa intreccia aspetti cognitivi individuali con quelli socio culturali in considerazione del fatto che, pur dipendendo dai meccanismi cognitivi

183 R. Massa, (2004), *La clinica della formazione,* in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica…, cit*., pp. 135-161, p. 156.

184 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco, cit*., p. 21.

185 Bove, C. (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale,* Milano, Edizioni Junior; Bove C. (2007) *Ricerca educativa e formazione. Contaminazione metodologiche*, Milano, FrancoAngeli.

dell'individuo, è insita nella relazione tra il soggetto e il contesto»[186].

È questa oscillazione, che è al cuore dell'attenzione clinica, a non disperdere "l'aria di famiglia". Da una parte ci sono le proiezioni e le identificazioni della vita (storia) psicologica individuale e dall'altra le dimensioni culturali e simboliche collettive che in realtà non si danno altrove che , congiunte, nella materialità incarnata e molteplice delle soggettività[187].

La teoria delle rappresentazioni sociali, nelle sue molte e differenziate declinazioni, sia teoriche che metodologiche, presta attenzione alla saldatura dei due tempi, individuale e collettivo, in vista di un'analisi della costruzione della conoscenza. In particolare porta sempre l'attenzione alle situazioni in cui gruppi di individui discutono assieme sulle relazioni tra credenze e ragionamenti per negoziare significati che consentano di operare congiuntamente nella sfera sociale.

Nel libro *Rappresentazioni e affetti*, le autrici Emiliani e Molinari descrivono le due prospettive secondo le quali si orientano gli studi sulle rappresentazioni sociali. La prima, argomentano, è più orientata da una psicologia sociale intesa come antropologia della modernità, con un approccio al sociale come «aspetto oggettivato e condiviso di contenuti prodotti e comunicati attraverso gli scambi quotidiani dai membri di un gruppo e usati per prendere decisioni»[188].
L'altra, «più specificatamente psicosociale», si concentra maggiormente sulla relazione tra organizzazione cognitiva e relazioni sociali simboliche: «in questa prospettiva le rappresentazioni sociali sono insiemi socio-cognitivi retti dal presupposto che l'individuo è un attore inserito socialmente»[189].

---

186 Bove C. (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli…, cit*., p. 23. Cfr. Massa R., Mottana P. , Riva M.G. (1992), *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Un'indagine qualitativa*, Milano, FrancoAngeli, p. 37: «Rappresentazione sociale come guida al comportamento, codice immediato di orientamento nella vita quotidiana».

187 I modelli, le credenze, le idee, le rappresentazioni che ci agiscono in ogni relazione con l'altro e col mondo vivono nella carnalità pulsionale dell'individuo, cognizioni e affetti si trasfigurano le une nelle altre fin dal primo istante in cui specchiandosi nell'altro-parola (si) accede a sé come possibilità-prodotto di una data di azione nel modo, conformata in quella materialità socio culturale.

188 Emiliani F., Molinari L., (1995), *Rappresentazioni e affetti*, Milano, Raffaello Cortina Editore, p. 147.

189 Ibidem. Nel corso del saggio le due prospettive sono anche definite come una "orientata al contenuto" e l'altra, "sociodinamica" (*ivi*, pp. 41 ss.gg.). La prima di queste trattando in fondo di modelli culturali ha stretta parentela con l'antropologia cognitiva, tanto che per alcuni studiosi non dovrebbero darsi come ambiti disciplinari distinti. Le due studiose argomentano una posizione differente a pagina 54: «È il riferimento sistematico a come i gruppi e gli individui al loro interno utilizzano i nuclei condivisi e

Quando le studiose trattano nel loro volume delle ricerche sulle rappresentazioni sociali dell'infanzia condotte negli asili, scrivono:

> «Presentiamo alcune ricerche sulle rappresentazioni sociali dell'infanzia , delle quali ci limitiamo a mettere in luce le immagini di bambino e gli aspetti della conoscenza condivisa resi salienti dalle caratteristiche proprie dell'istituzione scolastica ed educativa in cui vengono studiati»[190].

Ora si è già detto in questa tesi come è attraverso la nozione di dispositivo e la sua lettura nel quadro del post strutturalismo clinico e materialista che interessa pensare teoricamente il rapporto tra soggettività e istituzione. Però è utile e strumentale, nell' illustrare approfonditamente la scelta della parola "immagine" per definire l'oggetto della ricerca-formazione svolta, usare un nesso presente nelle teorie delle rappresentazioni sociali così come è esemplificato da Emiliani e Molinari. Le ricercatrici, poche righe dopo l'ultima citazione, scrivono così:

> «Questi lavori […] hanno confermato il ruolo importante che ha nella struttura interna delle rappresentazioni *l'aspetto figurativo*, il quale condensa gli elementi concettuali più rilevanti dal punto di vista del contenuto. Alcuni di questi studi hanno evidenziato che le norme che regolano le relazioni interpersonali hanno un ruolo importante nella selezione e organizzazione dei tratti che costituiscono le immagini salienti»[191].

Il corsivo è delle autrici, che poi concludono rilevando che queste "immagini salienti" esprimono e riassumono da una parte:

> «significati culturalmente condivisi in termini generali, reperti archeologici di un passato rimosso o aspirazioni a un futuro migliore, e dall'altro i sistemi normativi e gli obiettivi propri di ciascuna istituzione»[192].

Ciò che interessa qui è dunque il complesso di significati che assume il termine "immagine"

---

oggettivati della conoscenza che qualifica la differenza sostanziale fra le due nozioni, spostando le rappresentazioni verso l'interesse proprio della psicologia sociale».

190 Ibidem.

191 Ivi, p. 55.

192 Ibidem.

nella metodologia di un certo tipo di ricerca che, condotta secondo la teoria delle rappresentazioni sociali, porta comunque un'attenzione qualitativa a situazioni concrete della vita scolastica. Gli studi di cui raccontano Molinari ed Emiliani hanno ricercato immagini di un'età della vita in istituzioni e attraverso i discorsi dei soggetti coinvolti. Dalle parole delle saggiste su queste ricerche di "immagini" in ambito istituzionale risulta che in "immagine" è decisivo il senso iconico, di figura come composizione figurativa in cui si condensano tracce narrative; che le situazioni in cui avvengono gli scambi relazionali, ovvero l'attività in istituzione, determinano la selezione e la persistenza di questi tratti figurativi; che negli scambi linguistici all'interno dei quali si ricercano queste immagini si intrecciano elementi del desiderio e della storia individuale con quelli propri dell'organizzazione all'interno della quale avvengono e che a sua volta rispecchiano, entrambi, la cultura e il tempo generali. "Immagini di un'età di una vita in un'istituzione educativa" sono davvero figure, elementi figurativi, resi salienti dalle norme e dalle procedure di vita dell'organizzazione e rintracciabili nei discorsi dei membri della stessa, secondo le prospettive teorica e di metodo descritte (iper riduttivamente si potrebbe dire che quello che si vede dipende da dove si sta e verso cosa si guarda: dentro la scuola si è portate a vedere gli studenti, le colleghe, le relazioni in una certa maniera, disegnati detti caratterizzate/i in un certo modo. Le figure che si vedono, e la composizione in costellazioni di senso, sono connesse alla posizione/contesto da cui si guarda).

Lasciamo a questo punto i nessi con le rappresentazioni sociali traendo dal libro *Rappresentazioni e affetti* questa ultima sintetica definizione di "immagine" che pensiamo sia utile portare con sé, anche rivolgendosi all'ambito teorico e metodologico della clinica della formazione (sottolineato nostro):

> «Intesa come schema figurativo, che seleziona e rende saliente il nodo concettuale centrale della rappresentazione sociale, l'immagine perde le caratteristiche che la volevano "riflesso", più o meno elaborato, più o meno esatto, della realtà esterna, diventando il prodotto delle relazioni complesse, reali o immaginarie, oggettive o simboliche, che il soggetto intrattiene con un oggetto specifico, in un processo che è al tempo stesso sociale e cognitivo»[193].

Rileggendola, come si è detto appena sopra, nell'ottica di un processo di co-ricerca con assunti di teoria e di metodo e di campo disciplinare altri ma comunque tangenti, si può derivare che l' individuazione delle immagini salienti nei discorsi, per interpretarle assieme, porterebbe i soggetti a ri-vedere, anzi a ri-conoscere, le proprie relazioni

193 Ivi p. 46.

reali immaginarie oggettive e simboliche (si potrebbe dire affettive e cognitive) con quello stesso oggetto socio-culturale. Le acquisizioni euristiche prodotte nella attività interpretativa, che porta a vedere e discutere il nodo concettuale delle immagini stesse, sono così reinvestite nell'ambito condiviso di azione. Qui ci si sposta però al nodo tra pratica clinica e cambiamento professionale, un nodo tanto importante quanto complesso.

2.3 Immagine e modello di comprensione

Tornando alla disamina del termine "immagine" si può dire in un certo senso che quello che un'immagine (rappresentazione, figura o fantasma), attentamente reperita con una ricerca qualitativa di natura clinico empirica, ci porta a conoscere è un modello di comprensione.

È in questa chiave che "immagine" è utilizzata nel libro *L'adolescenza: immagine e trattamento*, lo studio prodotto nell'ambito del gruppo di ricerca di Riccardo Massa, forse più attinente al piccolo tentativo di ricerca empirica qui raccontato. Nel testo, che è il rapporto di un' imponente e importante ricerca pedagogica ultimata nel 1985, si parla di «reperimento e interpretazione dell'immagine»[194] in quanto:

> «dal *modello di comprensione* insito in tale immagine […] si possono ricavare fondamentali elementi di realtà per un reinvestimento pedagogico sull'adolescenza ma anche indicazioni di congruenza per la costruzione di più efficaci modelli operativi, per l'assunzione di atteggiamenti e di modalità relazionali più adeguate tra adulto e adolescente»[195].

La ricerca fu molto ambiziosa, sia per l'impegno metodologico e dottrinale che per il numero e la qualità delle studiose e studiosi coinvolti, molti di loro allora allieve/i e colleghi/e di Massa e oggi tuttora docenti e ricercatori in pedagogia. Durò due anni e coinvolse oltre millecinquecento episodi di intervento educativo.
Il lavoro andava a trattare in maniera originale e rigorosa una questione pedagogica importantissima ,cioè l'adolescenza intesa come problema educativo e la relazione intergenerazionale negli ambiti della formazione intenzionale. Lo faceva, come si è detto, con un notevole sforzo metodologico, che portò a concepire un raffinato congegno euristico che nel suo impianto teorico, nei suoi strumenti e dispositivi, nelle parti e nel

194 Massa R. (a cura di) (1990), *L'adolescenza: immagine e trattamento*, *cit*, p. 13.

195 Ibidem.

complesso, si pone ancora come fonte fertile di ispirazione[196].
L'adolescenza era già allora un interesse dominante per Massa, in quanto figura chiave per ripensare pedagogicamente la relazione educativa nella visione materialistica postrutturalista che gli era propria[197] e che ridiscuteva il paradigma epistemologico della pedagogia[198].

Il problema pedagogico che pone il soggetto adolescente, inteso come condizione psico-bio-fisiologica ed esistenziale in cui una elaborazione psicologica individuale si incrocia con e coimplica un' elaborazione sociale e culturale (nel libro si parla di «scambio psico-sociale»), è quello dell'assunzione responsabile di un progetto educativo articolato nei suoi ambiti istituzionali e operativi, quindi tanto politico-culturale che procedurale nei

196 In particolare si ritiene importante indicare che, tra gli strumenti di rilevazione adoperati, il gruppo di ricerca riconobbe particolari potenzialità al "diario". Fu messo a punto infatti un diario semi-strutturato che gli operatori compilavano per tre settimane, dopo adeguate spiegazioni (*ivi*, p. 36). Il gruppo di ricerca scrive: « Il diario è risultato strumento utilissimo non solo di auto-analisi e di controllo professionale per l'operatore (in tal senso costituisce tra l'altro una modalità originale che meriterebbe di essere opportunamente valorizzata e diffusa a livello di formazione e di supervisione degli operatori), ma di rilevazione specificatamente congruente a intenti di ricerca pedagogica» (ivi, p. 38). Ma anche *ivi*, p. 15: «Gli strumenti utilizzati sono stati il *colloquio* non direttivo in profondità, *l'intervista* scritta semi strutturata, il questionario strutturato e il diario semi-strutturato, sempre intrecciati in un congegno euristico organico e unitario, di natura clinico-empirica, del quale il "diario" rappresenta senz'altro lo strumento più originale. Quest'ultimo si è anche dimostrato significativo come strumento di auto-analisi, di supervisione e di formazione». Uno spunto importante, tutta da approfondire e di cui tratta anche Mireille Cifali in Cifali M., *Procedura clinica, formazione e scrittura* in Altet, M., Charleir, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?,* Roma, Armando, pp. 117-132, p. 132: «Intravedo diverse pratiche di scrittura, per esempio quella del *journal de terrain* che accompagna nel confronto col sapere. Il fuori-testo, necessario alla costruzione di un sapere che in cui il soggetto non è separato dal suo oggetto, si iscrive in un tale diario. Mi auguro così di sviluppare delle pratiche di scrittura come modo di costruzione dell'esperienza e soprattutto di preservare in ciascuno il gusto della scrittura». Recente in Italia, in area pedagogica, cfr. Mandrussan E., (2009) *Forme del tempo / Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*, Como-Pavia, Ibis.

197 Cfr. Massa R. (a cura di) (1990)*, L'adolescenza: immagine e trattamento*, *cit*., p. .27: «Il luogo della materialità può essere pensato lungo diverse "direzioni" tra loro correlate da regimi strutturali che non possono essere definiti a priori pena la pura speculazione. Infatti il piano di tale correlazioni è il piano sintattico o regolativo che si deve individuare mediante un'attenta rilevazione empirica delle direzioni e delle aree che descrivono il luogo procedurale di un certo accadere educativo. […] Una volta definito questo piano postulativo, possiamo procedere a indicare le aree di significatività delle situazioni educative e formative da prendere in considerazione; aree che attraversano tanto la soggettività/oggettività dell'adolescente che dell'operatore e della struttura istituzionale in cui agiscono. In questo senso la materialità significativa non è la materialità dell'adolescente, dell'educatore o della struttura istituzionale ma è la materialità agente e mediativa di quella realtà: si tratta di una materialità latente e nascosta, non ancora oggetto di una specifica discorsività nelle scienze umane».

198 Ivi, p. 13: «Una riscoperta dell'adolescenza può anche offrire l'occasione per superare paradigmi predeterminati delle scienze umane, per restituire alla ricerca pedagogica un oggetto forte su cui misurare una propria costituzione disciplinare, rispondere insomma a un assunto più propriamente teorico e conoscitivo, oltre che pratico e applicativo, costitutivamente aperto ai risultati delle altre direzioni di indagine».

dispositivi pedagogici, in grado di porsi la questione del rispetto e dell'emancipazione dell'altro partendo anche e contemporaneamente da un lavoro su di sé e sulle condizioni di produzione e trasmissione del sapere. Ma questo si andrà a vedere tra breve.

Si rimanga sul nesso tra immagine e modello di comprensione come oggetto di ricerca pedagogica. Lo schema, il modello appunto, con cui si comprende (intendendo per comprendere non solo il capire ma il "prendersi assieme", il conoscere che ti fa essere quello che/come conosci) non è qualcosa di statico, non è fisso e immutabile: è un'operazione, un esercizio tanto individuale che collettivo e collegato all'azione sociale e al complesso sistemico in cui si situa. Perciò è un modello dato ma anche modificabile nel ri-conoscimento dello stesso. Determina ed è determinato e si dà in questo gioco. Infatti provare a vedere questo "modello di comprensione", ri-conoscere l'immagine che si ha, consente anche di riappropriarsi del proprio ruolo agente nell' elaborazione pedagogica della questione adolescenziale, cioè di assumersi la responsabilità di un "trattamento" pedagogico dell'adolescenza che apra le possibilità di progettualità culturale e politica che questo "oggetto" pedagogico offre. Il nesso tra conoscenza e azione per il cambiamento si colloca qui:

> «Il rischio infatti è quello di condurre dall'esterno una ricerca di natura sociologica, psicologica o antropologica, riducendo attraverso l'adozione di determinate categorie tecnico-interpretative l'intenzionalità pedagogica delle ipotesi con cui si guarda in sede educativa all'oggetto di ricerca. L'esigenza cioè è quella di indicare e di trovare spazi, procedure e modalità di intervento formativo, di fondarli in una logica di possibilità/probabilità al di fuori di ogni discorsività profetica e speculativa. Il rischio di psicologismo, di sociologismo e di antropologismo si fanno evidenti proprio in riferimento all'oggetto costituito dall' "elaborazione dell'adolescenza", che negli ultimi decenni, sotto varie denominazioni e rimozioni, è stato campo di differenti ricerche di natura sociologica, socio antropologica, psico-sociologica e psicologica»[199].

Di conseguenza importa adesso riportare la sintetica illustrazione del termine "elaborazione adolescenziale" data nell'introduzione al volume:

> «Elaborazione dunque né in senso solo psicologico, né solo sociale e culturale ma anzitutto in senso pedagogico. Dove il termine di "elaborazione" vuole stare a dire appunto che l'adolescenza in quanto processo di sviluppo che richiede una

199 Ivi, p. 21.

elaborazione psicologica individuale da un lato, richiede anche intenti e opportunità di elaborazione di essa da parte dei sistemi sociali e culturali dall'altra (al di fuori di ogni sorta di persistente spontaneismo o determinismo); ma dunque che essa richiede uno specifico terreno di elaborazione pedagogica per questo scambio psico-sociale, del quale altrimenti non si saprebbe dar conto (è qui che una scienza pedagogica risulta indispensabile non per operare sintesi ma per spiegare l'incrocio di fattori biologici, psicologici, sociali e culturali)»[200].

Bisogna dire che in questo concetto di "elaborazione pedagogica dell'adolescenza" sono state concentrate una densità e una profondità teorica tali che non è agevole riferirsi ad esse senza addentrarsi negli aspetti concettuali metodologi e dottrinali dell'indagine riportata nel libro. L'impianto dottrinale e quello metodologico sono strettamente collegati e l'illustrazione di questa implicazione, ossia dei passaggi teorici che più rimandano ai dettagli del congegno della ricerca, non è di agevole lettura. Sinteticamente, diciamo che nel libro si identifica la scommessa euristica della ricerca nello spazio che si apre tra la qualificazione della stessa come pedagogica e il «problema del "modello di comprensione", e del sottostante "dispositivo di elaborazione" che sono in gioco rispetto all'immagine e al trattamento degli adolescenti in ambiti istituzionali determinati»[201].

Nella costruzione di categorie analitiche, strumentali e metodologiche che permettano di identificare l'oggetto «elaborazione dell'adolescenza» come campo di indagine pedagogica bisogna sempre determinare quale sia il livello pedagogico. Per fare ciò si deve prestare attenzione

«ai modelli di comprensione individuati e praticati dalle scienze umane nella prospettiva di accogliere suggerimenti categoriali e metodologici senza incappare però in suggestioni sociologistiche o psicologistiche»[202].

La definizione pedagogica è quindi una questione semantica ma ciò significa altrettanto la fungibilità sintattica delle categorie interpretative utilizzate e quindi la determinazione intersoggettiva dell'uso e del valore della conoscenza ricavata. Detto altrimenti la ricerca si dice pedagogica non perché voglia dare indicazioni operative e applicative di tipo

200 Ivi, p14.

201 Ivi, p. 22.

202 Ivi, p. 25.

educativo ma perché, scrive il gruppo di ricerca:

> «si propone di evidenziare i dispositivi espliciti e impliciti che incidono, quali pratiche sociali, materiali, politiche e culturali determinate, sui processi educativi istituzionalizzati entro i quali si manifesta e si esprime l'elaborazione adolescenziale» [203].

E in questa operazione vi sono già un'azione e una possibilità di azione modificatrice. La ricerca non vuole avere come oggetto «la fenomenologia evolutiva dell'adolescente né una sorta di fenomenologia istituzionale dei vari spazi formativi»[204]. Il suo intento è piuttosto la «descrizione esplicativa dei "dispositivi latenti" nelle manifestazioni esplicite del processo educativo da cui viene agita la condizione adolescente»[205]. Molti anni prima di *Cambiare la scuola* era già attraverso le nozioni di dispositivo e delle latenze discorsive, pratiche e conoscitive che per Massa e per la sua scuola era possibile pensare la forma delle istituzioni educative, all'interno della visione non fondazionalista del materialismo clinico.

Se all'indagine interessano i processi e le situazioni cui si agisce "pedagogicamente" una condizione, il fuoco dell'attenzione non è né l'adolescente (gli adolescenti) né l'operatore educativo. La definizione pedagogica dell' "elaborazione adolescenziale" si collega alla visione dell'accadimento formativo come campo strutturale da indagare attraverso lo spazio concettuale del dispositivo e tramite una pratica di tipo clinico che si incentri su situazioni concrete empiriche e individuali. In *L'adolescenza: l'immagine e il trattamento* si dà una definizione di dispositivo da cui derivano le questioni decisive per la ricerca:

> «Il concetto di dispositivo intende designare una materialità che organizza e struttura funzionalmente, in modalità non direttamente apparenti, le situazioni formali e non formali in cui "accadono" i processi educativi e formativi che la società assegna intenzionalmente all'area adolescenziale. La definizione di dispositivo pone

203 Ivi, p. 24. Cfr. Barone P. , Mantegazza R. (1999), *La terra di mezzo*, op. cit., pp. 43-44: «Anzitutto la scienza pedagogica dovrebbe dotarsi di un proprio sguardo "difficile", ma comunque un approccio di ineludibile specificità nei confronti delle altre cosiddette scienze dell'uomo.si tratterà di uno sguardo criticamente fondato su una impostazione critico dialettica dei problemi, dotato di un riferimento fondamentale alle teorie critiche della società, con un'attenzione più che casuale alle dimensioni strutturali delle istituzioni e del costume educativo dei vari contetsi socio-culturali e con una scaltrita "percezione psicoanalitica"».

204 Massa R. (a cura di) (1990)*, L'adolescenza: immagine e trattamento*, *cit*., p. 23.

205 Ivi, p. 24.

due questioni immediate tra loro connesse: a) la demarcazione della materialità educativa quale campo oggettuale di indagine sulla base di un profilo strumentale e metodologico di ordine empirico; b) la definizione e l'applicazione di strumenti adeguati di rilevazione di detta materialità entro un orizzonte di interpretazione pedagogica»[206].

Ecco che ritorna qui tutta l'epistemologia pedagogica di Massa: la materialità educativa, le latenze pedagogiche. Bisogna riuscire a sporgersi sul limite dei discorsi in cui facciamo esistere le nostre esperienze e sul nostro stesso vedere, per scorgere le piega stessa in cui ci si prende e dà forma, per indicare un margine. Il dispositivo è sempre emergente e mai vedibile in totalità, perché la sua produzione ci ri-guarda e ci fa dire e sapere lui stesso attraverso di sé e perché è molteplice nei piani di produzione e rappresentazione. Intersoggettivamente, nel linguaggio e nella situazione dei corpi in azione ora e allora, è possibile interrogare l'esplicito, i confini, le norme che si riescono a vedere, perché in quella indicazione si lasci "accadere" ciò che era latente:

«Il concetto di norma limite non ha solo un valore negativo: solo individuando i miei limiti, la mia posizione posso rappresentare una prospettiva di ciò che è fuori; solo entro il rapporto con delle norme limite (si veda appunto l'antropologia culturale) è pensabile la costituzione di nuove norme. In questa prospettiva le aree di materialità significativa che specificano l'elaborazione adolescenziale sono gli spazi che si aprono interrogando la forma esplicita delle strutture formative e educative da cui sono parlati gli adolescenti»[207].

La ragione per cui in questo paragrafo si è voluto seguire così da presso l'impianto dottrinale della ricerca sull'adolescenza condotta dal gruppo di ricerca guidato da Riccardo Massa sta nel fatto che essa è stata modello d'ispirazione per la messa a punto della piccola ricerca di impostazione clinica qui presentata. Nell'ultima citazione, evidentemente, è toccato un nodo fondamentale anche per la clinica della formazione, intesa nel suo essere anche una ricerca per il cambiamento, una pratica riflessiva che punta sulla modificazione delle condizioni. Non è possibile a nessuno riflettere sé, riconoscere le immagini tramite cui si è espressi e ci si esprime, se non attraverso un'azione discorsiva e di scambi e di ricerca in situazione con altre/i. La riflessione intesa come azione transindividuale è stata così descritta da Rosi Braidotti:

206 Ivi, p. 26

207 Ivi, p. 29.

«l'autoriflessività non è una un'attività individuale ma un processo interattivo che si affida a una rete sociale di scambi. Le figurazioni che emergono da questo processo agiscono come un riflettore che illumina aspetti della propria pratica che fino ad allora erano punti ciechi»[208].

Questa prospettiva si può associare a quella della ricerca clinica pedagogia poiché, adottando una visone profondamente situata del soggetto incarnato, ricerca sulla/tramite l'esperienza della formazione discorsiva e sociale, delle posizioni individuali. L'opzione politica per questo metodo è tutta qui. La scuola media è fallita, non funziona. Si sa in teoria cosa bisognerebbe fare ma non ciò accade. Sull'urgenza dello spreco e dello scandalo sorge la domanda di pratiche e di teorie in relazione che spingano, che producano, nella direzione del cambiamento.

2.4 Modelli di comprensione e riflessione: dall'irriflesso all'azione per immagini e parole

È necessario adesso procedere oltre, e quindi dalla ricerca lombarda su come è agita la condizione adolescenziale in ambito formativo si farà un ultimo rilievo si farà un rilievo dalla ricerca lombarda per acquisire meglio il collegamento tra immagine e l'accezione di modello di comprensione che vi si può associare. Nel secondo capitolo di *L'adolescenza: immagine e trattamento*, dedicato alle ipotesi di lavoro e al disegno dell'indagine (pp. 30-39) vi sono tre luoghi significativi. Si legge che (sottolineati tutti nostri):

> «si è individuato nel reperimento dell'"immagine" e delle modalità di "trattamento", presenti in operatori e in istituzioni determinate rispetto all'adolescenza, il campo specifico di cui occuparsi»[209].

Questa categoria euristica è stata rivelatrice rispetto a tre ipotesi generali, alla base del disegno di indagine. Tra queste quella per cui:

«la rimozione di un' immagine pedagogica dell'adolescenza, come propria dei modelli di comprensione presenti nei vari operatori: l'adolescente non è visto da loro in quanto

208 Braidotti R. (2002), *In metamorfosi, Verso una teoria materialista del divenire*, Milano, Feltrinelli, p. 23.

209 Massa R. (a cura di) (1990)*, L'adolescenza: immagine e trattamento*., *cit*., p. 33

positività su cui agire a livello di elaborazione pedagogica»[210].

Infine, due pagine dopo, il nesso fra "modello di comprensione" e "immagine" si definisce ancora meglio. Infatti oggetto di rilevazione dell'indagine è stato :

> «Il modello di comprensione proprio dei vari operatori o genitori considerati, intendendo con ciò l'insieme dei tratti di percezione e di interpretazione della "immagine" stessa di adolescente (*area concettuale*), delle proprie caratteristiche, esigenze, possibilità di intervento (*area tecnico-professionale o familiare*), delle determinazioni reali o possibili in rapporto a esso di altre agenzie sociali (*area sociale di aiuto*), del proprio vissuto adolescenziale e della propria storia professionale o familiare (*area della soggettività*)»[211].

Ci sono dunque dei tratti percepiti e dei tratti interpretati, ed essi si intrecciano nell'immagine e sono significativi rispetto ad alcune aree "di categorizzazione": come si vede l'adolescenza in relazione alle proprie possibilità di azione professionali e a quelle della situazione concreta predisposte, come nel confronto con la dimensione soggettiva dell'immagine in sé come adolescente.

Dunque se si rilegge la prima occorrenza, dove si parlava di una rimozione dell'immagine pedagogica dell'adolescenza dai modelli di comprensione degli operatori, e si pensa non a una ricerca di vasta documentazione come fu quella su immagine e trattamento dell'adolescenza, ma una piccola ricerca formazione con approccio ispirato alla clinica della formazione, ecco che si può dedurre questo: rilevare le immagini di preadolescente permette di guardare al proprio modo di guardare, cioè di comprendere pedagogicamente la relazione educativa con quella età della vita.
I tratti che percepisco e che interpreto, le rappresentazioni o figure che scorgo e che nomino hanno delle latenze pedagogiche che possiamo interrogare. Possiamo, lavorando sull'immagine, far apparire ciò che rimaneva irriflesso dal mio punto di vista riguardo alla positività pedagogica, cioè riguardo alla costruzione pedagogica di un oggetto da elaborare come problema di azione procedurale sul livello appunto pedagogico, che è l'unico ove poter andare a operare consapevolmente per il meglio. Vedere dicendo e dire vedendo è il lavoro sulle immagini (e sulle irriflesse immagini di sé).
Si pensi alle immagini in senso linguistico e letterario: alle metafore ma anche a tutte le figure retoriche e poi ai *topoi*, ai temi e ai motivi che durano nel tempo, nella storia

210 Ibidem. E qui positività rimanda sempre alla nozione di dispositivo.

211 Ivi, p. 35.

letteraria. L'immagine è un riflesso non del mondo fuori o di un originale che non esiste, ma il riflesso di un riflesso, di una catena di figure (concettuali, tecniche, relazionali, socio-culturali, soggettive) i cui tratti e le cui attribuzioni di significato ogni volta rinnovate si costruiscono negli scambi materiali e discorsivi storici tra gli individui, i quali tra quelle stesse figure trovano immagini di sé e della proprie possibilità, si identificano e narrano dando carne coi propri corpi ai riflessi, vicende e figure creaturali.

A questo punto è sufficientemente argomentato come il nodo tra immagine e modello di comprensione sia cruciale. In una ricerca con approccio clinico il reperimento e l'interpretazione dell'immagine procedono assieme. Si producono testi e discorsi e poi si lavora a interpretarli, supponendo che lì, nella lettera che si vede ed è tale, sia anche presente ma celato, e comunque rinvenibile, altro.

Si selezionano così certi schemi figurativi (nelle ricorrenze linguistiche, nella identificazione di figure linguistiche, grammaticali e semantiche, che occorrono più spesso)[212] e interrogandoli si cerca di vedere altro, il resto, il marginale o il latente. Reperire e interpretare sono due tempi che stanno in reciproca tensione e in reciproco orientato rinvio, dentro l'attività ermeneutica partecipata. Vi è però un'altra correlazione temporale cui fare attenzione, quella tra l' interpretazione delle latenze e i sistemi d'azione effettivamente messi in atto.

Nell' immagine è «insito» il modello di comprensione: un complesso concettuale, uno schema cognitivo che mi fa vedere quell'immagine.
Vedo l'immagine e nel vederla (nel vedermi vederla) posso vedere come vedo ossia come so (come vengo a sapere): *intelligo* me stesso come altro.
Nel leggere dentro l'immagine che vedo, leggo dentro il mio poter leggere, vedo me come altro da me. L'immagine che vedo è quella, perché c'è un modello di comprensione che me la fa vedere così, uno schema cognitivo che è sia individuale sia sociale, in cui c'è il soggettivo, il culturale, l'istituzionale.
L'immagine come rappresentazione si lega in primo luogo dunque alla latenza cognitiva.
In relazione a una certa immagine (rappresentazione) ci si muove e ci si relaziona, ma quando, sospesa l'azione, si vuole guardare l'immagine che si ha/ che si è, ecco che la si riflette.
Ci si fa suo specchio.
Si compie un' autoriflessione, come si diceva.

212 Cfr. Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 145: «La clinica della formazione riconduce sul terreno della ricerca empirica e dell'analisi linguistica l'attitudine ermeneutica della cultura contemporanea».

Il fatto è che noi esprimiamo e siamo espressi dalle rappresentazioni. Ci muoviamo in una gabbia di echi, in un labirinto di specchi e di riflessi per cogliere sempre altre immagini di noi stessi[213].

Vedersi vedersi: guardare a sé nell'atto di guardare l'immagine che ci fa come siamo è come farsi specchio dell'immagine che "si esprime", quindi un'autoriflessione possibile solo nel linguaggio e attraverso gli altri e l'altro nelle situazioni.

L'elaborazione sul campo del «complesso di narrazioni istituzionali e individuali, di rappresentazioni, di affetti e sistemi di azione che vanno ben al di là di qualsiasi ingegneria istituzionale»[214], con cui si cambia se stessi nel/con/come dispositivi, è un lavoro sulle immagini.

Ed è un lavoro linguistico, di linguaggio, di produzione del linguaggio, di sentimento e trattamento del linguaggio in cui si vede anche la sua materialità, la consistenza della lettera come supporto (la percezione situata di esso), come grammatica, come situazione di enunciazione. Come pratica.

L'immagine come rappresentazione, interrogata pedagogicamente, mostra il modello di comprensione, ma questo rinvia agli affetti e alle azioni agite e predisposte[215]. Il capitolo *Rappresentazioni e affetti*, scritto da Maria Grazia Riva in *La clinica della formazione*[216]

213 Se mi metto a vedermi vedere l'immagine vado a cercare quel modello ma lo trovo appunto nell'immagine e in essa apprendo di me altro. È già lì solo che è latente, implicito, al fondamento, e ai margini che sono i confini che gli danno forma: «Sicché non solo il latente per quanto riguarda la formazione in senso tecnico è la dimensione esistenziale, e per quanto riguarda la dimensione esistenziale è quella tecnica: si dà inoltre, al di qua di una superficie manifesta, esistenziale e tecnica a un tempo, una latenza strutturale a essa soggiacente che restituisce a sua volta un intreccio inscindibile tra elementi vitali ed elementi tecnici di livello mano immediato. Ogni dimensione esistenziale di superficie in realtà più che il "latente" risulta essere ciò che viene via via rimosso, "lateralizzato"», Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione... cit*., p. 191.

214 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 124.

215 Nel modello di comprensione come momento cognitivo è sempre implicato un momento affettivo e nel reperimento di questo cognitivo-affettivo si collega anche, nella prospettiva pedagogica in cui si sta ricercando, un sistema di azione, un momento di predisposizione e di azione formativa. Cfr. Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione*, *cit*., p. 116: «I concetti di attribuzione e di inferenza che si possono coniugare nell'insieme costituito dalle attribuzioni inferenziali, si collocano quindi in questa prospettiva come i punti cardine del rapporto tra rappresentazioni e affetti. Infatti dal tipo e dal contenuto delle attribuzioni del formatore sui formandi dipendono le paure, i timori, le passioni, i desideri, le ansie del formatore, e di conseguenza anche il suo comportamento o il suo cambiamento di comportamento, quindi in definitiva il suo sistema di azione. Per cui alla rappresentazione, all'idea di formazione come fatto relazionale, partecipativo, attivistico, così che il criterio per cui la formazione funziona è quello che la gente partecipi, si coinvolga entri in relazione, non possono che corrispondere sistemi di azione, cioè metodologie didattiche praticate, strategie comunicative instaurate, tipi di valutazione e soprattutto criteri di successo o insuccesso conseguenti».

216 Ivi, pp. 108-128.

- dove si riporta e commenta la conversazione sul tema di tutto il gruppo di ricerca - verte insistentemente sulla relazione tra narrazione e cambiamento. Se solo in un momento critico riflessivo posteriore emergono attraverso il lavoro sui testi gli «aggregati metaforici» che (ci) agiscono in maniera latente nella pratica quotidiana, come si fa a sapere se quando poi si torna ad operare nelle situazioni di formazione non si replichino di nuovo gli stessi semplici schemi di azione, senza che la presa di coscienza di ciò che era latente (e il cui invenimento dona spessore e pregnanza culturale alla ricerca su di sé e sulla formazione) diventi effettivo?
Raccontare, scoprire, rielaborare la propria esperienza con gli altri potrebbe non avere alcuna incidenza formativa, ipotizza Massa nel dialogo riportato da Riva. A meno che, sempre il pedagogista sostiene, non si proceda oltre:

> «sia nel senso di attingere a un livello di consapevolezza ulteriore, in cui si possa davvero pervenire a un ordine effettivo di latenza e non soltanto ai suoi derivati, sia in quello di prolungare tutto questo sul piano relativo ai dispositivi strutturali dell'agire educativo, vale a dire su un piano specificatamente pedagogico»[217].

L'indicazione di Massa è dunque duplice: da un parte si tratta di proseguire il lavoro epistemologico indicato per la scienza pedagogica dalla proposta della clinica della formazione verso una semeiotica della formazione. Dall'altra si punta una volta di più sulla dimensione politica della ricerca pedagogica concentrata sul livello pedagogico, il solo dove si dia gioco istituente.
Qui si vorrebbe dire questo: nel processo di indagine di tipo "clinico" si "trattano" eventi mentali che sono eventi affettivi che rimandano a eventi come sistemi procedurali di azione. La rappresentazione mette in forma qualcosa che non è mai dato prima in una sua originarietà. Non c'è il gesto e basta, l'azione che è svincolata in un momento altro dall'orientamento narrativo e rappresentativo. Questo nodo iniziale è il punto dove chiedersi se, stante la correlazione tra rappresentazioni e affetti, ci sia anche quella tra il lavoro sulla rappresentazione e il cambiamento nell'azione.
La posizione individuale che si sostiene qui è che ciò che si può fare all'inizio sul livello possibile di gioco, quello pedagogico, sta nel dettaglio procedurale di come viene condotta l'occasione di ricerca formazione con atteggiamento clinico. Farsi strumento di caso e volontà: essere innesco, datasi la scelta di un gruppo di intraprendere la formazione con approccio clinico, di occasioni di sentimento, esperienza, comprensione, interesse e di progetti intenzionati alla realizzazione concreta di pratiche istituenti. Come? Attraverso

217 Ivi, pp. 116-117.

la cura dei minuti particolari[218], si direbbe, attraverso il rigore teorico metodologico e la tensione esistenziale con cui si predispone conduce attraversa condivide e riflette l'esperienza partecipata di ricerca che si va ad attuare[219]. È poco? È già qualcosa. (E mette in evidenza come sarebbe meglio essere sempre in più di uno a fare conduzione). Poi a un certo punto, a giochi fatti, concluso il processo, se le dinamiche affettive passate per i momenti di crisi hanno trovato mediazioni produttive fino alla soddisfazione verso il processo euristico compiuto, allora si può spingere col gruppo sulla determinazione politica, cioè sulla lettura in direzione di un'attivazione concreta di invenimenti cui si è riuscite/i assieme[220].

Rimanendo sul punto della conduzione e della realizzazione dell'esperienza di ricerca sulle immagini, si tratta di mettere a fuoco la relazione con i linguaggi e la percezione delle immagini. Sempre nel paragrafo *Rappresentazioni e affetti* de *La clinica della formazione* si legge:

> «Occorre evitare, secondo Angelo Franza, di restare all'interno di una rappresentazione tale per cui "si viene a trattare la formazione come una mera entità linguistica, all'interno di una struttura narrativa che non rinvia ad altro fuori di sé", così che sembrerebbe non esserci più alcun rapporto tra rappresentazioni e sistemi d'azione»[221].

E, sempre Franza, in *Dissolvenze* ricorda come:

> «È giocoforza per noi soffermarci su questa inclusione del livello interpretativo in quello percettivo, inclusione che a nostro avviso è responsabile dell'accesso diretto, immediato ad una realtà rappresentata ancora prima del ricorso a una

218 Si tratta di una nota citazione da William Blake fatta da Gregory Bateson nel saggio *Form Versailles to Cybernetics* contenuto in *Steps to an Ecology of mind:* «[…] still I think relevant to the problem of social mechanism : "He who would do good to another must do it in Minute Particulars. General Good is the plea of the scoundrel, hypocrite, and flatterer"». In Bateson G. (1987), *Steps to an Ecology of Mind*, Jason Aronson Inc, Northvale, New Jersey, London, p. 475.

219 Cfr. Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 145: «La clinica della formazione come un *setting* di lavoro volto a esplicitare le caratteristiche proprie di qualunque *setting* pedagogico».

220 Il discorso cambia all'interno di un progetto collettivo che abbia negli episodi di ricerca formazione solo una fase e in cui la dimensione della lotta, del conflitto creativo nell'ambito pubblico dei saperi e delle azioni istituenti si orienti a costruzioni incidenti su altri livelli socio-culturali e politici.

221 Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione*…, *cit*., p. 117.

qualsiasi mediazione coscienziale, critica, allegorica o esegetica e che perciò stesso, motiva e rende conto dell'uso che ne facciano [di immagini in movimento e di rappresentazioni simboliche]. La proiezione filmica e la rappresentazione simbolica sono sì semiologicamente segni di ciò che riproducono e rappresentano ma sono anche simboli cioè aggregazioni di significati di cui sono coautori tanto i registi e gli attori quanto gli spettatori»[222].

L'esperienza formativa e di ricerca che si va ad attraversare vuole consentire di vedere - il nostro vedere - il vedere facendone appunto esperienza, avendone percezione e sentimento come tempo di due nella stessa battuta, come collegato al momento riflessivo.

In *Formazione clinica per il dirigente scolastico* si legge che bisogna: «Decomporre destrutturare l'irriflesso in cui rientra l'aderire irriflesso a certe convenzioni linguistiche»[223].

L'irriflesso nel linguaggio ma anche l'irriflesso nella visione, ecco cosa si maschera e smaschera nel corso della ricerca partecipata: come si è dominati, agiti e agenti dai/nei linguaggi, loro grammatiche, parole e come dalla/nella trama di simboli che riconosciamo[224]. In un'epoca di complessità in cui non si riesce più a sostenere la fatica di calarsi in un un percorso lungo e complesso di contenuti concettuali e spessori relazionali, in cui il tempo di attenzione disponibile è richiesto e messo al lavoro da mille dispositivi multimediali, riuscire in gruppo a vivere questo è formativo, dunque produttivo di cambiamento. L'antieconomicità dell'atteggiamento clinico, quel fattore non immagazzinabile e non quantificabile che accade nel campo relazionale; la quantità di cura, di tempo, di applicazione che non si riesce a tradurre in un planning costi-tempi-risultati e quello che di bello e di intenso accade durante il processo, col rischio che comunque non ne sortirà mutamento percepibile. Tutto questo dimostra l'affinità con le dimensioni della formazione e con la necessità, inconciliabile all'oggi, di un' educazione lenta.

222 Franza A., Mottana P. (1997), *Dissolvenze le immagini della formazione*, Milano, Clueb, p. 25.

223 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…*, *cit*., p. 40.

224 Cfr. Zaltieri C. (2010), *Insegnare l'ininsegnabile. Nietzesche, Foucalt, Deluze* in "Noema", 1 (1): «Attribuire alle istituzioni una natura "macchinica" significa non permettere di ricondurle ad una precisa intenzione, ad una soggettività in quanto ogni individuo si trova già inserito in tali complessi ingranaggi che producono le immagini e le rappresentazioni delle quali è intessuta la vita di ciascuno. Anche il concetto di *agencement*, concatenamento, nel quale risuona il foucaultiano "dispositivo" è rilevante per intendere appieno la concezione deleuziana dell'istituzione. Deleuze usa il termine "concatenamento" per indicare innanzitutto l'immissione l'una sull'altra di due entità che ricordano i due attributi della sostanza di Spinoza, altro filosofo-guida di Deleuze: da una parte vi è il concatenamento macchinino di corpi, di azioni, passioni, dall'altra il concatenamento collettivo d'enunciazione di locuzioni, proposizioni, segni».

Si è sviscerato fin troppo questo punto ed è ora tempo di passare al secondo termine dell'oggetto di ricerca: un'età della vita.

Capitolo 3. Oggetto: un'età della vita

3.1 Premessa: competenza pedagogica, clinica ed età della vita

In questa lunga premessa alla restituzione della ricerca sul campo si descrivono i presupposti del suo impianto metodologico procedendo a "smontare" il nome che gli si è dato. Scomponendo i termini del titolo (*Immagini della preadolescenza nella sua scuola*), e passando in rassegna i loro contenuti e legami, si fa la storia dell'elezione del metodo e della concezione della ricerca in generale.
È del resto proprio con questo titolo, con questo proposito o enunciazione d'intenti, che è stata dal principio scelta e accettata dal piccolo gruppo di docenti che poi l'ha realizzata. "Immagine" come primo addendo è stata commentata nel paragrafo precedente, passando per le rappresentazioni sociali, con la loro dimensione connessa alla psicologia sociale e all'antropologia culturale, alle dimensioni dell'individuale e del collettivo nella vita quotidiana all'interno delle istituzioni; per la "figura" intesa come elemento raffigurativo che è concretamente quel tratto o quella parola (icona o espressione) ma è sempre anche metafora, traslato di un significato o referente (mai) primo ma ogni volta ri-conoscimento di un nuovo già stato; per il "modello di comprensione" quale schema di cognizione incarnata, procedimento di concetto affetto e percetto che nelle pratiche e nei discorsi, nei dispositivi, conduce ad agire(si) e a ri-sapere(si) come soggetti in una storia propria e collettiva.
Ora si insisterà sul concatenamento tra immagine ed età della vita, su come la piccola ricerca-formazione empirica sulla scuola media, che nasce da/per interrogare il desiderio di cambiamento tramite una riflessione pedagogica, investighi proprio su quel periodo della vita cui il livello di scuola in esame è dedicato.
Si è visto sopra che nell'importante ricerca *L'adolescenza: immagine e trattamento* la specificità dell'interrogazione pedagogica è messa nettamente in luce. L'età della vita, come porzione della parabola vitale di un individuo, è un fatto fisiologico, biologico ma è anche una questione psico-socio-culturale: tutti questi fattori la determinano e segnano la sua modalità, qualità, percezione, senso, valore, svolgimento. La prospettiva pedagogica mostra la loro incidenza cogliendola nella formazione, nel processo di individuazione e di formazione della soggettività. È il nodo che in *Adolescenza: immagine e trattamento* era definito «scambio psico-sociale» e che permetteva di nominare e di vedere l'oggetto pedagogico "elaborazione adolescenziale".
La stessa curvatura semantica e "ottica" si ritrova nella parole tratte da *La terra di mezzo*

di Barone e Mantegazza, i quali hanno portato avanti negli anni sia congiuntamente, come in questo caso, che individualmente in svariate opere di ciascuno, il coinvolgimento nella ricerca pedagogica sull'adolescenza che è stato di Riccardo Massa:

> «L'idea dell'adolescenza come laboratorio pedagogico permetterebbe a tale sguardo [sguardo autenticamente pedagogico che metta al centro del proprio campo di osservazione le dimensioni della formazione] di cogliere un proprio punto specifico di applicazione; si potrebbero infatti porre come specifici problemi pedagogici l'analisi e la destrutturazione dei complessi sistemi che presiedono alla costituzione del soggetto, di tutte quelle dinamiche simboliche, discorsive, segniche, inconsce, legate alla dimensione dell'immaginario che presiedono al processo di individuazione»[225].

Oggi con la diffusione dei discorsi sociologici e psicologici e anche dopo la fama raggiunta dalle ricerche di Philippe Ariès, è condivisa forse fino a livello di senso comune l'idea che le epoche vita non siano categorie omogenee e stabili, che di ciascuna il senso, statuto, le sue possibilità e condizioni varino nel tempo e nei luoghi, secondo variabili sia oggettive, di tipo socio culturale, che soggettive. La responsabilizzazione culturale e politica domandata dall'assunzione di un ruolo attivo sul livello pedagogico deve confrontarsi con la questione delle età della crescita e dei loro compiti di sviluppo. Si leggano di nuovo alcune righe da *La terra di mezzo*:

> «Chiarire ai formatori quale sia l'immagine implicita di adolescente che è sottesa alla loro attività formativa quotidiana, permettendo così una presa di coscienza non solo delle dimensioni costitutive dell'adolescenza nell'attuale contesto sociale, ma anche e soprattutto dei propri ruoli e delle proprie responsabilità quali formatori implicati in una complicità strutturale con le pratiche sociali di condizionamento»[226].

Ci si riporta al collegamento tra competenza pedagogica e pratiche di riflessione che sottendano teoreticamente i concetti di dispositivo pedagogico e di materialità educativa quali grimaldelli per aprire spazi di invenzione istituzionale: interrogando gli accadimenti formativi nelle loro dimensioni materiali cioè sulla disposizione di corpi, spazi tempi

225 Barone P. , Mantegazza R. (1999), *La terra di mezzo: gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Milano, Unicopli, p. 44.

226 Ivi, p. 38.

simboli che vi avviene concretamente, si entra in un processo di interrogazione ermeneutica delle latenze pedagogiche che si rivela da una parte inesauribile, in quanto continua emergenza di una complessità in cui si è sempre presi e parte e in cui ci si può solo situare, dall'altra produttiva di mutamenti strategici nelle pratiche. E ciò corrisponde come si è detto a un'interrogazione di tipo clinico. Si legga chiarissimo su tutto questo Barone nel suo già più volte citato contributo al volume *Formazione clinica e risorse umane*:

> «Rappresentazioni e modelli culturali profondamente radicati nell'immaginario individuale guidano le logiche, gli schemi di comprensione, gli stili operativi che fanno da substrato fondamentale nelle pratiche professionali che hanno come comun denominatore la "persona". L'approccio clinico introduce come elemento di analisi pedagogica determinante lo smascheramento delle latenze ideologiche, culturali, materiali e psicologiche che organizzano e producono un certo modello di infanzia, di adolescenza, di adultità, di senilità. Consente di rilevare l'esistenza di miti categoriali attraverso cui sono delineate le diverse immagini delle età della vita, che ne tracciano le attribuzioni, le costanti, le leggi i principi. Permette, in modo analogo, di osservare come questi miti persistano nella percezioni individuale di chi è chiamato professionalmente a gestire e sviluppare "risorse umane", e trovano specifica articolazione nel funzionamento del dispositivo pedagogico. Attraverso l'approccio della Clinica della formazione è possibile interrogare il rapporto che il soggetto intrattiene col dispositivo in atto in una determinata istituzione sociale, a partire dalla messa in scena di sé, tra ruolo professionale e istanza personale»[227].

3.2 La differenza dei corpi: non bisogni ma desideri

A questo punto c'è da chiedersi come la riflessione sull'età si ponga quale questione cruciale per sostenere l'avvio di un processo di cambiamento nell'istituzione educativa che la scuola è. (Perché una ricerca-formazione voluta per sostenere il desiderio di cambiare la/nella scuola scelga di interrogare l'immagine dell'età cui è dedicata).

In primo luogo tale riflessione illumina il carattere sia corporeo che costruito della differenza di età; essa smaschera e rivela tutta la complessità delle dimensioni di potere che sono insite nella apparente naturalità della relazione educativa tra adulti e giovani e

227 P. Barone, (2004), in Rezzara A, Ulivieri Strozzi S., *Formazione clinica..., cit*., p. 108.

allora, conseguentemente, suggerisce un altro modo di agire - tramite l'ascolto di questa differenza - l'intervento educativo, nel tentativo di approssimarsi alla capacità di essere al servizio delle possibilità che un'altra età ha in sé in quanto differenza.

La persona giovane è per definizione in formazione, nella posizione di essere condotta, iniziata, assimilata ai codici e alle conoscenze della società di appartenenza. Essere giovane e dover apprendere è un assioma mai abbastanza verificato nelle sue implicazioni e in realtà nella gioventù, unita alla necessità fortissima di iniziazione e assimilazione e formazione, è presente una irreducibile alterità, un margine di inassimilabilità carica di promesse e di minacce[228]. Da una parte la dipendenza dai modelli sociali dei gruppi di riferimento è sempre altissima, dall'altra "il gioco" della novità che l'alterità generazionale porta è intacitabile. La differenza di età, più si guarda da vicino più si trasforma in differenza e basta. Il giovane è giovane in un altro tempo e in un'altra realtà rispetto a quella in cui lo è stato l'adulto e il gruppo adulto in funzione formativa (e in cui lo continuano ad essere, posto che gli altri tempi della storia di ciascuno restano per intermittenza presenti in sé). Il giovane ha davanti un altro futuro, con altre possibilità, rispetto a quello che abitano le adulte/i. E poi è giovane nel corpo, nella freschezza dei pochi anni, nella forza e nelle possibilità che quello comporta: vive o sta per vivere la bellezza desiderabile in altra maniera. Il desiderio, la fascinazione, la paura, l'invidia nascono tra i corpi diversi che si incontrano. Come sempre. Questo è qualcosa di incalcolabile ma di produttivo e di presente. Infine l'eco delle altre posizioni (tempi) possibili risuona sempre nella relazione presente: ieri una era la madre che grida e l'altro il bambino, domani la giovane o il giovane sarà nel pieno della maturità attiva sulla scena sociale mentre l'altra sarà più marginalmente operativa. E se questo non si vede, non si sente risuonare e non si riconosce, comunque accade, comunque (non) è nelle soglie di differenza che si stabiliscono nelle relazioni di potere presenti in ogni avvenimento educativo.

Si è cercato di parlare di una differenza generazionale dei corpi che è una differenza *in toto*, che impegna nel confronto con un'alterità che oltrepassa quella fra due individui determinati per rimandare alle im-possibilità di tutte le differenze. Ma bisogna rendere questo discorso più accessibile e collegarlo alle pratiche. Un modo di farlo è riconoscere

228 Cfr. Antonio De Lillo, *Speranza o minaccia? Uno sguardo sociologico sulle giovani generazioni italiane*, Intervento sbobinato e rivisto dall'autore al Seminario di studi «Giovani, anziani, migranti. Come cambia il paradigma generazionale», Torino 1 dicembre 2006, Fondazione Giovanni Agnelli p. 5: «La parola "*giovane*" ha la stessa radice in tutte le lingue, derivando dal sanscrito "*yùvan*" che ha il significato di "forte" "eccellente", quindi i giovani sono "quelli forti". Come si fa a controllare quelli forti? Attraverso il controllo del tempo sociale, la scansione delle fasi della vita e dello spazio sociale, i luoghi deputati per i giovani: le scuole, le università, le organizzazioni giovanili messe in piedi dagli adulti». Disponibile presso (http://www.fga.it/fileadmin/storico/pdf/doconline/delillo_011206.doc).

la relazione tra questione dell'età e questione della differenza sessuale, una mossa geniale e fertilissima che proprio Riccardo Massa compie in *Cambiare la scuola* dimostrando lampantemente cosa significhi interrogarsi sulla propria teoria (immagine) di un'età della vita.

Tuttavia prima di giungere a questo punto chiave è decisivo sottolineare che la *quête* pedagogica non si rivolge ai "bisogni" che una certa condizione anagrafica propone. In *Linee di fuga*, Massa avverte infatti circa «la fragilità di ogni teoria dei bisogni e di ogni teoria dei cicli di età che voglia presentarsi come troppo rigida e definita»[229]. E in *Le tecniche e i corpi* proprio al concetto di bisogno è dedicato un contributo, che peraltro ancora una volta tratta dell'adolescenza e del rapporto intergenerazionale in educazione[230].
Nel testo in questione il pedagogista illustra l'ambiguità e la difficoltà di adoperare il concetto di bisogno quando si desidera costruire un progetto educativo, il quale, come oramai abbiamo stra-detto, presuppone per lui un apprestamento metodologico e procedurale che pensi e pre-disponga il cambiamento quale «nucleo di produzione del processo formativo nella struttura materiale»[231], derivando da ciò la inevitabile dimensione politica dell'educare[232].
Il punto attorno a cui Massa argomenta riguarda la funzione ideologica dell'analisi dei bisogni, cioè il rischio che stabilire a priori una lista di bisogni a cui rispondere finisca

229 Massa R., (a cura di) (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze La Nuova Italia, p. 5.

230 Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi*…, *cit*. Cfr. Capitolo XVI. *Bisogno e progetto*, pp. 371-385.

231 Barone P. (2006), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica*, Milano, Unicopli. p. 95.

232 Cfr. Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*,, *cit*., p. 143: «Si parla di scuola, di istruzione, di formazione, di educazione dei giovani: che altro mai dovrebbe risultarvi centrale [se non il momento pedagogico]? È questa centralità a fare della scuola un fatto politico». Cfr. Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi, cit*., capitolo XVI *Bisogno e progetto*, pp. 374-375: «Questo non significa che l'analisi dei bisogni sia indifferente o irrilevante per un progetto educativo: il diffuso interesse per esso dimostra proprio il contrario. Il discorso sui bisogni è significativo nel senso che, da un lato, dà un radicamento teorico al progetto educativo, e dall'altro implica che l'educatore, l'operatore sociale, il militante, l'insegnante debbano sempre fare i conti con gli atteggiamenti, le caratteristiche, i comportamenti sociali che variano da ambiente a ambiente, da società a società, da individuo a individuo. Detto questo però non è possibile dedurre un progetto educativo da un elenco di bisogni. Anche perché i bisogni variano tantissimo da caso a caso e sono comunque un prodotto sociale. […] Occorre dunque essere consapevoli che un discorso sui bisogni va giocato con avvedutezza ideologica. Perché, evidentemente, il rischio di usare il concetto di bisogno in modo troppo ambiguo e generico è quello di irrigidire comunque l'analisi entro un quadro superficialmente spiritualistico o naturalistico proprio volendo partire da un dato di variabilità empirica, di riferirsi in fin dei conti a qualcosa di assoluto, a qualcosa che pretende di valere sempre e in tutte le situazioni, e quindi che può svolgere un ruolo di mistificazione ideologica. Ne senso che implica per un progetto educativo sia l'accettazione dello stato di fatto sia la rigidità dei suoi presupposti ideologici».

per determinare una funzione esclusivamente adattiva dell'educazione. Con ciò egli certo non disconosce che: «l'educazione è nella sua essenza adattamento, e la funzione adattiva dell'educazione non si può eliminare»[233]. Però spiega benissimo anche il resto. E cioè che:

> «oltre che a dei presupposti ideologici un progetto educativo deve fare riferimento soprattutto a un progetto politico, o se si vuole, a un progetto di ricostruzione generale dell'esperienza. In questo senso l'educazione si salva dall'ideologia diventando utopia. […] insomma l'analisi dei bisogni non è il primo passo da compiere. Il primo passo è invece costituito dalle lenti con cui li si legge, dai criteri con cui li si interpreta»[234].

Andare a interrogare l'immagine di un'età della vita in relazione un progetto educativo non significa dunque porsi la domanda (porla alle scienze umane) circa ai bisogni a cui rispondere. Significa interrogarsi sui criteri attraverso cui si identificano alcune domande dirimenti quali bisogni si vedano.

Si può insistere ancora su questo tema fino a giungere alla questione dei desideri e della differenza. Non solo quindi chiedersi perché si vedano quei bisogni ma farlo per lasciare che si esprimano e si intendano dei desideri.

In ciò risulta utilissima la riflessione di Françoise Dolto quado pone i bisogni nella parte dell'immutabile, della continuità, del sempre uguale. Nel suo discorso psicoanalitico i bisogni si replicano sempre mentre la discontinuità produttiva è dei desideri:

> *«En éducation, nous devrions veiller à satisfaire de notre mieux les besoins de l'enfant, mais à ne satisfaire qu'un minimum de leurs désirs: ne pas donner tout tout de suite mais ouvrir le désir vers un horizon, vers un circuit long, vers le travail à accomplir sur soi, qui amènera l'enfant à se satisfaire dans la direction qui est la sienne. […] Comme une pièce de monnaie est pile et face, nous sommes tous partagés entre le variant et l'invariant. Nous sommes au service des besoins de notre corps, pour le garder tel qu'il est, et donc dans l'invariant; mais le corps grandit, vieillit jusqu'à mourir, et là nous sommes dans le domaine du variant. Les fonctions du corps, respiration, pulsations du cœur, sont répétitives, relèvent*

233 Ivi, p. 383. E poco dopo: «Ma un progetto educativo può essere tanto meno adattivo, nel senso negativo di accettazione d'una certa logica di potere economico e sociale, quanto più si rapporta criticamente a un certo progetto politico, e viceversa».

234 Ibidem.

des besoins et du mortifère, je veux dire de l'habitude, dont le désir est absent. Nous sommes sans cesse pris entre ces pulsions de mort, mort du sujet désirant, grâce auxquelles pourtant nous vivons sans nous en douter, en particulier dans le sommeil profond, où nous réparons les fatigues du désir. Et de l'autre côté, nous vivons des pulsions de vie qui nous poussent à la découverte du nouveau pour notre désir, du pas encore connu, pour combler ce sentiment d'un manque à être, à avoir, à connaître qui nous tient tous. Le besoin est répétition, le désir est recherche de nouveauté. L'éducation doit veiller à soutenir le désir vers le nouveau, en le parlant, en parlant l'impossible de la satisfaction : donc, en fait, ne pas satisfaire les désirs qui, satisfaits aussitôt, devenus habitudes, rentreraient parmi les besoins. Il faudrait alors chercher ailleurs du nouveau»[235].

Quella ricreazione «della condizioni globali di vita e di esperienza»[236] che in maniera concreta e determinata è l'orizzonte pedagogico del progetto educativo riguarda la sfera della possibilità delle immagini di sé. L'importante è non parlare o definire i desideri dell'altro ma lasciare loro lo spazio lavorando su di sé, sulla relazione, sui contenuti culturali, sulle condizioni materiali in cui avviene la relazione educativa e le concrete possibilità di espressione per ciascuno.

Interrogare le lenti con cui si leggono quelli che definiamo come bisogni corrisponde a interrogare la propria immagine o teoria dell'età della vita a cui si rivolge, in modo non da poterla definire in una tavola di bisogni o di descrizioni scientificamente fondate nei discorsi della sociologia, psicologia, antropologia[237]. Significa mettere in discussione una inesistente naturalità evolutiva che ostacola quella che spetta, insondabile, a ciascuno[238].

---

235 Dolto F. (2002), *Tout est language*, Paris, Gallimard, pp. 30-31.

236 Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi, cit*., p. 383: «Un progetto educativo che non vuole essere ideologico deve essere un progetto che aspira a ricostruire le condizioni globali di vita e di esperienza. Ma se non vuole essere velleitario o totalizzante, deve poggiarsi su un progetto politico determinato e su tecniche settoriali di intervento».

237 Cfr. Barone P. , Mantegazza R. (1999), *La terra di mezzo…, cit.,* p. 34: «esistono vie specifiche attraverso le quali l'adolescente può godere dei diritti di tutti, e la specificità di queste vie è dettata proprio dai bisogni che sono tipici di questa età. Questi, lungi dall'essere naturali, ci appaiono come sociali, legati a filo doppio alla struttura della società nella quale il ragazzo o la ragazza sono inseriti […] Se l'adolescenza è l'istanza di mediazione che attutisce la transizione tra infanzia ed età adulta, proprio dal concetto di transizione sarà possibile partire per delineare una sorta di costellazione dei bisogni dell'adolescente: bisogni che proprio perché si riferiscono a tale idea saranno dialetticamente giocati nella zona di confine tra individuo e società, tra ragazzo/a, adulto e rappresentazioni che l'uno ha dell'altro, e che la società nel suo complesso di fa di entrambi».

238 Massa R. (a cura di) (1989), *Linee di fuga…, cit.*, p. 4: «idealizzazione proiettiva da parte degli

Senza che questo oscuri tutta l'importanza che l'attenzione alla specificità delle fasi della vita - e quindi alla dinamica evolutiva della discontinuità, del cambiamento, della possibilità - ha in sé.
È a questo punto che, chiudendo idealmente il cerchio, il discorso massiano sull'orizzonte politico e anche utopico del progetto educativo, con cui si apre la riflessione sul concetto di bisogno, riporta nuovamente alla questione del residuale. O del marginale. L'assunto utopico di una educazione emancipatrice suppone l'uguaglianza delle intelligenze e la differenza dei desideri:

> «La scuola deve educare, cioè aprire al mondo. Non soddisfare bisogni ma rendere capaci di autonomia e di desiderio. Non infantilizzare – come avviene quando si lascia che i bambini continuino a scontrarsi con conoscenze estranee al loro mondo vitale – ma aiutare a crescere. Insegnare a contenere l'angoscia, a fare qualcosa che consenta di ritrovare parti buone dentro di sé, modificare le relazioni con gli altri, sentirsi utili e importati, apprendere dall'esperienza. Anche per questo, la scuola deve avere a che fare con le emozioni e con gli affetti. Oltre all'analfabetismo culturale c'è un analfabetismo sentimentale che solo la scuola può contrastare. […] per questo cambiare la scuola vuol dire operare un capovolgimento del residuale facendogli assumere la centralità che gli spetta»[239].

---

adulti, di quella età che essi continuano a portare a recare dentro di sé in maniera irrisolta, e per la quale non esiste invece alcuna naturalità evolutiva predeterminata».

239 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 164. Prima di abbandonare questo tema dei desideri e dei bisogni si vorrebbe qui aggiungere un corollario. È dunque chiaro come il concetto di bisogno vada adoperato con ogni cautela, stante anche la sua ambiguità ideologica. Altrettanto chiaro è come vi sia un uso specificatamente pedagogico della descrizione dei bisogni evolutivi che propongono le altre scienze umane. Rispetto a quando più di quindici anni fa Massa svolgeva queste considerazioni si è assistito a un incremento eccezionale del discorso delle neuroscienze, con apporti di conoscenza notevolissimi e altrettanto notevoli abusi nell'uso semplificato e manipolatorio di questi discorsi. L'adolescenza è stata forse uno degli oggetti su cui si è più accanito questo impiego equivoco delle scoperte neuro scientifiche. È fiorita un'abbondante letteratura divulgativa, in volume e sui mezzi di informazione quotidiani, spesso di scarsa qualità. Sull'argomento ecco uno stralcio da un articolo della nota psicologa cognitiva Alison Gopnik: «Questa nuova spiegazione illustra anche due fatti importantissimi e spesso trascurati che riguardano la mente e il cervello. In primo luogo, l'esperienza modella il cervello. Non è detto che se un'abilità è localizzata in una determinata regione del cervello, questo debba significare che è "innata" e immutabile. Il cervello è così potente proprio perché è sensibile all'esperienza. L'esperienza che otteniamo controllando i nostri impulsi fa sviluppare la nostra corteccia cerebrale. Con l'evolvere della regione prefrontale del cervello, diventiamo più bravi a controllare gli impulsi. La nostra vita sociale e culturale incide sulla nostra biologia. In secondo luogo, lo sviluppo ha un ruolo cruciale nello spiegare la natura umana. […]. Anche dei piccoli cambiamenti nei tempi dello sviluppo possono portare a grandi trasformazioni nella persona. […] Le ricerche sul cervello spesso sono interpretate come una dimostrazione del fatto che gli adolescenti in realtà sono soltanto adulti imperfetti, cresciuti con una parte mancante. I dibattiti politici sugli su quando, esattamente, si sviluppano certe aree del cervello e quindi sull'età giusta per dare ai ragazzi il permesso di guidare, sposarsi o votare,

Quando dal tema dei bisogni ci spostiamo a quello del desidero possiamo intendere il discorso della «passione per la carne la mente il cuore dei ragazzi». Sono le parole di Massa che stabiliscono l'indicazione di lasciare spazio concretamente e materialmente nella costruzione dei dispositivi pedagogici alla im-possibilità non calcolabile che c'è nella differenza di ciascuno.

3.3 Figura della differenza: l'età adolescenziale

Si è giovani, si è donne o uomini o stranieri o disabili nella maniera in cui ogni differenza, biologica storica e culturale, è prodotta socialmente in maniera discorsiva e pratica: lo statuto e le possibilità delle differenze sono ciò a cui si è iniziati e si vuole (deve) essere iniziati per esistere civilmente e culturalmente.
Il passo inaugurale di interpretare le lenti con cui si leggono i bisogni dell'altro permette di porsi sul livello pedagogico, quello della intenzionalità del processo formativo, in cui accanto alla necessità di rispondere ai bisogni che inducono/in-dicono un certo adattamento c'è sempre anche la volontà di ri-suscitare desideri, di innescare il caso e la volontà da cui di dispiegano possibilità.
La ricerca formazione con approccio clinico è dedicata alle immagini e non ai bisogni di un'età specifica (non ricerca cosa bisogna dare e/o sapere e/o fare con qualcuno di una certa età). Tramite essa si interroga quello che "non si sa di sapere" sull'età in questione in modo da porre le basi di una possibile esplicita teoria della stessa, intesa come l'interpretazione rigorosa di una differenza che, ricadendo nella pratica, consenta di predisporre interventi educativi attenti a conciliare la punteggiatura evolutiva di ciascuno con l'organizzazione scolastica, preservando l'intento emancipatorio e l'orizzonte utopico del progetto educativo. Compiamo qui un ultimo passaggio prima di esaminare puntualmente il collegamento compiuto in *Cambiare la scuola* tra la formulazione di una

---

cioè per essere considerati pienamente responsabili di eventuali reati. Ma secondo questa nuova visione del cervello, il problema degli adolescenti non è legato al fatto che i loro lobi prefrontali non sono abbastanza attivi, ma che i ragazzi non sono correttamente addestrati e non fanno pratica. Aumentare di un anno o due l'età in cui si può guidare, per esempio, non fa diminuire il tasso di incidenti. Quello che fa la differenza è un sistema in cui gli adolescenti acquisiscono gradualmente più capacità e allo stesso tempo maggiore libertà: un apprendimento alla guida». (da Internazionale 944/13 aprile 2012, Alison Gopnik, *The Wall Street Journal*, Stati Uniti).

teoria su un'età della vita e il tema della differenza sessuale, la quale è, anche per Massa, la chiave più potente ed efficace per interpretare la relazione con ogni differenza.

Il grande pedagogista tuttavia, come già rilevato, scelse e privilegiò nella sua pratica teorica un'altra figura della differenza, quella dell'adolescenza. Essa è stata, come oggetto pedagogico, una passione, una ferita aperta su cui lo studioso è sempre ritornato (e che anche coloro che hanno goduto più da presso del suo magistero hanno raccolto quale tema privilegiato di ricerca).

Si dice "passione" con tutto quello che di sensuale questo nome comporta, con valenza semantica per il desiderio, il trasporto fuori di sé e a sé, il piacere e tormento di una non padronanza del sentire. Si dice "ferita" perché essa è figura della passione, immagine di un'oltranza fisica. Si utilizzano queste e non altre parole per descrivere il coinvolgimento intellettuale di cui si sta discorrendo perché attraverso le opere di Massa la loro ricorrenza è molto significativa e la forza del campo semantico che stabiliscono è sensibile. La giovinezza, la differenza incarnata, incorpata, della giovinezza, è materialmente e carnalmente la dimensione residuale e marginale dove (non) sta la im-possibilità dell'altrimenti.

Ne la vasta raccolta de *Le tecniche e i corpi* vi è un luogo in cui l'adolescenza è definita oggetto sgradevole e rimosso, con la terminologia di norma adoperata per indicare le dimensione residuali proprie del fatto educativo in quanto sempre evento di potere, di manipolazione tecnologica dell'altro[240]:

> «Il fatto che si parli sempre molto spesso di infanzia, di condizione giovanile, di terza età, ma che non si focalizzino invece considerazioni specifiche sull'adolescenza in quanto tale, indica bene come quest'ultima risulti una sorta di oggetto rimosso, perché sgradevole e impegnativo, dalle scienze odierne dell'educazione e dai processi formativi in generale»[241].

La ferita e la passione invece in *Cambiare la scuola* sono tratti della figura dell'insegnante:

240 Cfr Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi*, *cit*., p. 123: «Si direbbe inoltre un concetto tabù [l'educazione] che viene rimosso perché sgradevole»; ivi, p. 228: «Ecco allora che l'agire sociale recupera la conflittualità dell'accadere pedagogico nel privato e nell'extra scolastico, come desiderio represso e come cura o angoscia educativa, nel momento medesimo in cui lo si misconosce a parole, in cui si tende a sublimarne la sgradevolezza con sussiego progressista o conversioni spiritualiste»; ivi, p. 264: «Per sgradevole che sia però l'educazione è comunque ciò che determina strutturalmente il modo di essere dell'uomo, e le sue stesse condotte intellettive, in quanto modo di essere materialmente e storicamente determinato».

241 Ivi, p. 203.

> «Come possiamo riappropriarci di tale figura [docente] senza negarne la dimensione passionale, lasciandone aperta – senza irritarla artatamente – la ferita che genera tale passione e la preserva dalla caduta in un ruolo impiegatizio?»[242].

Il tema della seduzione, dell'iniziazione al simbolico che l'insegnante compie conducendo con sé fuori dalla stretta cerchia familiare e del noto per nutrire quanto di possibile è nell'individuo, i suoi desideri, è collegato alle dimensioni del rischio e della passione[243]. Tutto questo apparato metaforico e tematico che percorre i testi di Massa però non si riesce a proiettare sull'infanzia, esso ha bisogno di evocare un corpo già pubere, sessualmente risvegliato dalla latenza, e pronto a lasciare la famiglia per la lotta del mondo. Esso suppone l'adolescenza. Queste piste dell'opera massiana sono importanti da cogliere, oltre che in sé, perché funzionano come guida per sviluppare un'attenzione e una sensibilità speciali alla questione delle fasi evolutive in educazione.

Notiamo infatti ancora che se si legge con tale attenzione tutto *Le tecniche e i corpi* appariranno numerose le occasioni in cui risalta la cura con cui lo scrittore si preoccupa di distinguere nominalmente il bambino e l'adolescente[244]. Questa è una spia decisiva, tanto meno trascurabile nell'opera di chi è stato straordinario nel denunciare le mistificazioni del puerocentrismo[245]. Perché essendo così sensibile alla comprensione dell'infanzia Massa ha visto "il diverso" nel ragazzo?

Qui scriviamo (interpretiamo) che è stato perché l'alterità dell'infanzia è radicale, così allontanata nella memoria e così lontani noi in essa che riusciamo a negare, a tacitare, a nasconderci, la sua funzione di specchio. Sebbene sia presente e temuto - quanto

---

242 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 62. Cfr. ivi, p. 84: «In che senso intendere la dimensione relazionale come contesto complessivo in cui avviene un processo di apprendimento? Essa comunque, anche nei suoi aspetti erotici, chiama in causa il ruolo degli insegnanti in modo non riducibile a quello di qualsiasi altra professione».

243 Dolto F. (2002), *Tout est langage*, *cit*., p. 50: «C'est par la parole, al representation, dessin, mime, modelage, c'est ça qui fait la culture, la littérature, la sculpture, la musique, la peinture, le dessein, la danse, tout cela, c'est la représentation de désir, mai c'est le non vécu dans le corps à corps avec l'autre. C'est la représentation pour communiquer avec un autre ses désirs, et c'est là où l'éducation doit tout le temps veiller à soutenir le désirs […]».

244 Davvero sensibile al sondaggio casuale. Ma per esemplarità cfr. pp. 261-281.

245 Si rileggano certi brani eccezionali per forza e lucidità come Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi*, *cit*., pp. 227-230. Da cui p. 228: «Paradosso del puerocentrismo, di innescare agli inizi del secolo, e prima ancora una rivoluzione pedagogica che culmina poi nella morte della pedagogia, e una scoperta del bambino che culmina nella morte di esso come figura umana effettiva e concreta. Perché che il bambino sia al centro intricato e confusivo di progetti editoriali e aziendali, di preoccupazioni domestiche e politiche e via dicendo, non vuol dire rispecchiarne l'identità e i bisogni reali, ma estinguere appunto il profilo problematico e irrecusabile del suo essere al mondo […]». E Massa R. (1997), *Cambiare la scuola, cit*., pp. 125-127.

temuto![246]- il bambino in noi può non essere riconosciuto, può essere fatto tacito. L'alienità dell'infanzia, la radicalità della sua differenza (potere / potenza) rimossa fino al punto di non sapere ascoltare il suo linguaggio, ne fanno uno schermo adattabile a ogni proiezione, a ogni intenzione e raffigurazione di sé senza tema di contraddizione.

Il discorso sul bambino si presta senza remore alla retorica e alla mistificazione perché non vi è contesa e contestazione da parte sua: il bambino la bambina stanno altrove, sola è la parola dell'adulto e dell'educatore. *In-fans*: senza parola e quindi senza cittadinanza, l'infanzia è specchio muto per l'adulto nella posizione di potere. Quando però l'infanzia muore, e il candore idealizzabile del corpo infantile perde il suo buon profumo per incarnarsi nuovamente e questa volta in corpo sociale e parlante, in corpo sessualmente differenziato e attivo, in corpo come il nostro che può amare lavorare parlare sudare i suoi odori di passione, ecco che l'altra età diventa sgradevole e da rimuovere. Lo specchio che ci regge davanti non è più muto e disponibile, non si fa vuoto stante la grande distanza del/la bambina, ma è responsabile, risponde e ri-conosce nella somiglianza la differenza. Testimonia della differenza in sé. Può domandare e può rispondere in forma crescente e in possibilità diverse.

Nell'immagine adolescente si può riconoscere quello che si era ieri e non si è più essere ma anche quello che si vorrebbe ancora assimilare o avere o negare, si vedono la vicinanza e la possibilità tanto quanto l'inattingibilità. La differenza adolescente rimanda prima di tutto a una differenza in se stessi, poi a una alterità dell'altro, alla sua differenza da se stesso in quanto ha in sé la sua possibilità, per chi guarda incomprensibile inimmaginabile intoccabile diversità. Ed è questa a cui rispondere, di cui educativamente si deve avere responsabilità: sostenere la differenza dell'altro (l'altro dell'altro) che non posso sapere, dire, volere ma solo appunto o sostenere o negare.
La figura dello specchio pervade i testi e i reperimenti delle ricerche massiane sull'adolescenza[247] e qui oramai si comprende come sia inutile chiedersi se questo dipenda

246 Cfr. Dolto F. (2012), *I problemi dei bambini*, Milano, Mondadori, p. 161: «Perché il bambino è potenzialmente più forte di noi e tutto quello che gli diciamo può far sì che non sia riconosciuto come essere umano ma come animale di compagnia o, al contrario, può liberarlo dalla gabbia che rinchiude i bambini in tutte le società – nella nostra non più che nelle altre. Ritengo ciò derivi dal fatto che gli adulti, come ha scoperto Freud, nel rimuovere la loro infanzia hanno rimosso soltanto cose che parevano pericolose, altrimenti le avrebbero conservate. A tal punto che pensano un bambino debba essere domato, debba essere addestrato. […]. Gli adulti hanno paura. Pensano che se si lasciasse fare ai bambini non ci sarebbero più regole e invece un essere umano, quando amato, rispettato e informato delle regole di vita appunto di un umano, è molto riconoscente pur restando libero».

247 Da leggere senz'altro la descrizione sintetica ma penetrante che Anna Rezzara dà molti anni dopo delle ipotesi formulate in conclusione della ricerca "*Adolescenza: immagine e trattamento"* dal gruppo che l'aveva condotta e di cui la studiosa fece parte. Si trova in Rezzara A. (2009), *Un dispositivo che educa: pra-*

dal congegno euristico, dall'impostazione clinica, dall'occhio di chi vede o da quello che (non) c'è, non dandosi propriamente un fuori se non nel sapere della sua assenza.
Di fronte all'adolescenza ecco il desiderio di riconoscersi, desiderio di ri-vedersi e ri-conoscersi, perché gratifica o anche perché rinfocola l'odio, la disdetta perché si può e si poteva essere diversi e perché davvero l'altro è diverso e può essere (ancora) altro da se stesso, altro dell'altro.
Il fratello giovane è la misura, è il testimone che può parlare e che domanda e chiede e la cui differenza è tanto più faticosa da sostenere quanto più simile, quanto più rimanda a quella dentro di sé. Tutto questo è dietro la questione delle immagini delle età della vita, e in particolare dell'adolescenza e della preadolescenza, quest'ultima oggetto della ricerca presente e che in un certo senso dell'adolescenza esaspera molti aspetti essendone fase sorgente da un parte mentre dall'altra è il tramonto dell'infanzia, agitando quindi un complesso sentimentale contrastante e acuto sulla soglia tra il lutto per ciò che è perduto e la paura desiderosa di ciò che si prepara appena.

Quando Massa definisce l'adolescenza oggetto sgradevole e rimosso significa non tanto una rarità del discorso sull'adolescenza, cosa che non è peraltro più vera, quanto la sua effettiva potenzialità rivelatoria delle dimensioni latenti e cioè materiali e residuali dell'educazione, il suo essere fatta di relazioni affettive carnali simboliche e politiche nelle situazioni concrete di incontro dei corpi in dinamiche di potere. Nell'adolescenza l'altro, il partner della relazione educativa, non è più *in-fans* ma cittadino di fianco al cittadino che educa e che con lui/lei pone il problema della presa di parola come partecipazione civile e politica. Non che l'infanzia non lo ponga ma come si è detto è più facile occultare queste dimensioni nella relazione educativa. Le istanze di inculturazione, di assimilazione, di iniziazione a cui rispondere nell'adolescenza domandano l'elaborazione di un dispositivo educativo davvero capace di rispettare l'altro dell'altro che si presenta con carica dirompente sulla scena sociale.

«I ragazzi esigono umiltà e rispetto»[248], la ricetta incomparabile che si legge in *Cambiare la scuola* indica la forza che ci vuole per porsi in ascolto e condurre senza ridurre.

---

tiche pedagogiche nella scuola, Milano, Mimesis. p. 30. Da qui solo due righe: «Ipotizzavamo che questa età, così contigua nel tempo e così sconfinata rispetto ad altre fasi della vita per le tracce di cui impregna la successiva età adulta, e per altro verso invece così lontana dall'identità e dallo statuto di adulto, questa età di radicale e strutturale ambivalenza nella relazione con l'adulto rappresentasse per l'adulto educatore una sfida pedagogica ardua e inquietante, un interlocutore che spiazza e incrina la sicurezza nella propria competenza educativa, un'interrogazione aperta e continua a proposito dei fini e dei modi dell'intervento educativo, un oggetto di proiezione e uno specchio che ripropone le proprie parti adolescenti […]». Cfr. Massa R. (a cura di) (1990), *Adolescenza: immagine e trattamento, cit*., p. 144: «funzione specchio».

248 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 126.

Il residuale, il marginale, tutto ciò che attiene agli affetti, alla relazione come cura e come vincolo e mezzo di definizione e di conoscenza, alla materialità delle routine, degli impulsi, dei sottintesi, dei codici e dei simboli adoperati e a cui bisogna prestare attenzione per mettersi in grado di essere un poco migliori di quanto si può.
Ora bisogna tornare all'ultima fase della disamina del nodo tra differenza incarnata, rispecchiamento della differenza, sfida della parola e conoscenza della materialità nelle immagini di età della vita.

3.4 Passione per la differenza: differenze di generi, differenza sessuale e incorpamento

Finalmente è opportuno porre qui le citazioni da *Cambiare la scuola* dei tre luoghi (non contigui) che sono stati decisivi e fondanti per ogni scelta che ha riguardato l'impostazione della presente ricerca (tutti i sottolineati nostri):

> «È impossibile pesare l'educazione e pensare la scuola senza una teoria dell'infanzia e dell'adolescenza, della giovinezza, dell'età adulta e della senescenza. Senza una passione per la carne, il cuore e la mente dei ragazzi che si prolunghi in una elaborazione adulta della condizione infantile e adolescenziale. Solo a partire da questi oggetti e dalla loro differenza di genere – non certo in dipendenza da essi, come avviene azzerando un simile riferimento – è possibile pensare la scuola»[249];

> «Non si tratta di far dipendere la didattica dalla psicopedagogia, da una psicologia dell'età evolutiva come criterio esterno alla scansione dei cicli scolastici. Però è sconcertante la pretesa di cambiare la scuola senza una teoria esplicita dell'infanzia e dell'adolescenza. Senza il riconoscimento di uno statuto del ragazzo non in senso giuridico, ma in quello di una corporeità e una spiritualità protese all'esercizio del proprio desiderio e del proprio dominio sul mondo, all'interno di un gruppo di pari. Solo <u>la pedagogia della differenza di genere</u> ha saputo riappropriarsi di questi temi, che nascono in una cultura del tutto disattenta all'identità femminile. Per questo costituisce una istanza ineludibile per ogni ipotesi di cambiamento»[250];

249 Ivi, p. 116.

250 Ivi, p. 127.

> «Come non si può cambiare la scuola senza parlare di infanzia, neppure si può pensare a un ciclo orientativo senza una teoria dell'adolescenza. Senza una passione per la carne, il cuore e la mente dei ragazzi che sappia tradursi in un modello adulto di comprensione dei loro bisogni e della loro disperazione. Ma tutti questi, come già rilevato, sono aspetti residuali. Sono resti coloriti e vivaci. Però rappresentano anche un problema di cultura, cioè di formazione»[251].

Leggendo e rileggendo attentamente queste porzioni testuali si nota come "passione", "carne", "desiderio", "volontà", "mente", "cuore", "differenza", "residuale" siano i termini attorno a cui ruota il discorso nel suo trattare la possibilità del pensiero di un'altra scuola. Il collegamento tra la differenza di età e la differenza di genere (sessuale) è esplicito e fondante, sebbene solo nella citazione centrale sia diretto mentre nella prima è sottinteso nella espressione differenza di genere e nell'ultima si intende nel riferimento al residuale. Altrove si è già argomentato come il residuale, in quanto minuta materialità di cui nella quotidianità si compone la trama delle esistenze, sia collegato al femminile come re-legato alla cura, al servizio del lavoro riproduttivo, alla generazione quale faccenda terragna e bassamente fisiologica, all'oscurità delle faccende meccaniche che mantengono efficiente la pratica materiale del sostentamento mentre le virtù creatrici della rappresentazione pubblica e delle idee riguardano il maschile[252].

La formulazione di teorie esplicite sulle età della vita è centrale nella ricerca pedagogica perché in educazione si tratta della vicenda fisica concreta generazionale di un corpo che accede alle sue soggettivazioni e alla sua individuazione attraverso i processi di iniziazione e di inculturazione, nella strutturazione cognitiva con cui si organizzano gli atti di costruzione del mondo.

Il campo generatore di tutta questa riflessone è il corpo e il suo essere scrittura incorpata di storia e di storie, di codici culturali e di modi di produzione e di ordine del mondo. Questa è l'attenzione per la giovinezza che chiede Massa quando indica il pensiero della differenza come ineludibile accesso a una nuova relazione educativa nella scuola[253].

---

251 Ivi, p. 151.

252 Per un'illustrazione di questa organizzazione simbolica è sempre illuminante il saggio, basato sulla ricerca antropologica presso la società cabila in Algeria, di Pierre Bourdieu (1998), *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli. In particolare su questo punto la precisazione a p. 45 su come la «teoria materialistica dell'economia dei beni simbolici» di Bourdieu non confermi il mito dell'eterno femminino ma stabilisca le strutture di dominio come «prodotto di un lavoro incessante (quindi storico) di riproduzione cui contribuiscono agenti singoli (fra cui gli uomini con armi come la violenza fisica e la violenza simbolica) e istituzioni, famiglie, chiesa, scuola, stato».

253 Per chi scrive la storia è stata di un corpo sessuato femminile che si è trovato non conforme alla canonica rappresentazione nei sui abiti femminili e che ha perseguito l'illusione della chance di autodeter-

Nelle tre citazioni da *Cambiare la scuola* si parla di «elaborazione adulta della condizione infantile e adolescenziale»; di uno «statuto» che deve essere riconosciuto « non in senso giuridico, ma in quello di una corporeità e una spiritualità protese all'esercizio del proprio desiderio e del proprio dominio sul mondo, all'interno di un gruppo di pari»; si parla della traduzione di una passione (carnale affettiva mentale) in un modello di comprensione («una passione per la carne, il cuore e la mente dei ragazzi che sappia tradursi in un modello adulto di comprensione») quindi di un lavoro di elaborazione affettivo e cognitivo che è perciò esattamente tanto culturale quanto esistenziale: «Sono resti coloriti e vivaci. Però rappresentano anche un problema di cultura, cioè di formazione»[254].

L'accezione "non giuridica" dello statuto allora riguarda le dis-posizioni, le possibilità i movimenti le condizioni che si riconoscono reciprocamente attuabili tra i due soggetti, che ogni volta (si) devono ri-conoscere quello che si può essere e fare, di cui si può essere responsabili o a cui si può essere disponibili. Si parla della costruzione di un compromesso per potersi relazionare a distanza, di uno strumento per regolare quella distanza che colma e accende la passione. Si parla di come arrivare alla mediazione necessaria per costruire dispositivi virtuosi o almeno tendenzialmente tali (mediazioni pedagogiche e quindi mediazioni di istituzionalità educativa e di tecniche di vita, in cui si riesce a vedere e poi a fare con ciò che c'è, con ciò che è dato, per trarne altro). E un simile percorso contempla una interrogazione sui propri modelli e teorie impliciti ed espliciti sull'età della vita a cui ci si propone come docenti.

Nella prospettiva clinico-materialista di Massa questi tre punti: la teoria esplicita

---

minazione nella continua attenzione a un varco nel così detto e già detto per l'ulteriore. Illusione che passa nei momenti di caduta e verifica dell'impossibile, dell'inutile quanto della possibilità creativa. Se pensi il tuo essere donna pensi che non c'è un essere donna fuori da una storia che ti dice e ti dice a te stessa in quella maniera. Tuttavia è lì dentro, nell'uso dentro queste condizioni e costruzioni collettive e individuali che sono incorporate in ogni fibra fisica del proprio stare nel mondo che si dà la *chance*. Le donne sono deboli, poco pratiche, umorali, invidiose, chiacchierone, frivole oppure sapienti, adatte a fare le madri, furbe possessive etc etc etc. Sono le principesse e le streghe delle favole, sono le madri e le madonne e le puttane. È così. E non è così. Si è come si è dette ma c'è pure una possibilità per ognuna, nella molteplice complessità di cui si compone una identità, di incarnare altro in quel significante donna a cui magari si resiste e in cui si esiste.

254 Tutte le citazioni sopra dai medesimi luoghi di *Cambiare la scuola* estesamente riportati sopra. Al centro della questione generazionale in pedagogia c'è la "passione della differenza". Quanti echi e quanti rimandi in questa espressione. In "passione" ci sono il desiderio, la brama anche erotica e sensuale, c'è il tormento, la non padronanza dell'intensità carnale e mentale di un desiderio che si impone. In "passione per la differenza" aumenta ulteriormente l'immagine della tensione desiderante, dell'inattinto che si brama: si sposta ancora più in là la meta, cresce lo spazio tra le due teste del sintagma come tra i due lembi di una ferita. Siamo in un campo semantico già riconosciuto sopra. Adesso però l'attenzione illumina anche lo spazio della differenza, va alla distanza che rende possibile la tensione e la trascendenza, al modo di (non) stare nel vuoto che è la differenza. È quello il luogo della mediazione, dove solo si verifica l'incontro, nella fatica della tensione nel tormento anche, nella spinta alla reciprocità.

dell'adolescenza o dell'infanzia; il riconoscimento dello statuto del ragazza/o bambina/o; la pedagogia di genere (della differenze) sono tutti e tre «una istanza ineludibile per ogni ipotesi di cambiamento», coesistono senza confondersi ma sovrapponendosi in quanto strade per dare corpo al lavoro del cambiamento dell'istituzione scuola.

Riconoscere l'importanza del desiderio, della carne, della passione e delle rappresentazioni quando si agisce politicamente per cambiare un'istituzione - o pedagogicamente per offrire un orizzonte strutturato di esperienze in cui trasmettere un senso - è una posizione materialista e postrutturalista che ha fatto i conti con la molteplicità delle struttura del soggetto, con un uso analogico della psicoanalisi, con un pensiero dell'incarnazione.

I punti evidenziati negli ultimi due capoversi stabiliscono, si crede, la validità delle relazioni teoriche rinvenibili con la teoria della differenza sessuale, ad esempio per come è formulata da Rosi Braidotti in particolare nel suo libro *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*. La filosofa scrive che partire «dalla rivalutazione delle radici corporee della soggettività» permette di evidenziare «l'importanza politica del desiderio»[255]. Nel libro citato è illustrata a lungo la teoria della differenza sessuale nella prospettiva del materialismo corporeo femminista radicale, secondo la quale «il materialismo si lega tanto all'incarnazione quanto alla differenza sessuale, e il legame è creato dalla volontà politica e dalla determinazione a trovare una rappresentazione migliore e più adeguata alla realtà corporea femminile, non come dato ma come virtualità, cioè come processo o progetto»[256].

Progetto o processo perché nel suo farsi non calcolabile, in quanto non è possibile l'alternativa se non pensata già dentro di un riferimento: «ci si rifiuta di separare la dimensione simbolica da quella empirica, materiale o storica»[257]. Lavoro di pratiche,

255 Braidotti R. (2002), *In metamorfosi, Verso una teoria materialista del divenire*, Milano, Feltrinelli, p. 34.

256 Ivi, p. 36. Il ragionamento è condotto avanti con altre esplicitazioni nelle pagine seguenti. Per saggiare la pertinenza con i temi finora trattati, seguendo il filo conduttore del "cambiamento", cfr. ivi, pp. 38-39: «Le femministe non possono sperare di liberarsi della propria identità sessuata come fosse un abito vecchio. Pratiche discorsive, identificazioni fantastiche, fedi ideologiche sono tatuate sui corpi e sono costitutive delle soggettività incarnate. Ecco perché le donne che aspirano al cambiamento non possono spogliarsi delle vecchie pelli come i serpenti. Un cambiamento tanto profondo richiede grande cura e attenzione. Ha inoltre bisogno di essere accuratamente programmato, se vogliamo evitare di imboccare scorciatoie letali tra le complessità del nostro sé incarnato. Da questo punto di vista, l'analisi della Donna in contrapposizione ma anche in intima collusione con le donne in carne e ossa attiva la distinzione che separa l'istituzione o la rappresentazione (Donna) dall'esperienza (donne). Tale distinzione apre un varco alla riappropriazione o ridefinizione femminista della soggettività».

257 Ivi, p. 37.Cfr. ivi, p. 26: «Per il costituirsi della soggettività, tanto a micro che a macro livello, ci servono maggiori complessità sia riguardo ai generi sia rispetto ad appartenenza etnica, classe, età. È

di discussione nelle pratiche, lavoro speculativo sulle, nelle, delle istituzioni, degli automatismi, delle "macchine" che ci fanno così, tramite una riflessione situata e dialogica e attivamente partecipe che trovi le sue strategie di dislocazione, le occasioni di decentramento, di extopia senza mai prescindere dalla materialità incarnata:

> «Il corpo è dunque un'interfaccia, una soglia, un campo di forze materiali e simboliche che si intersecano; è una superficie su cui si inscrive una molteplicità di codici (razza, classe, sesso, età ecc.); è una costruzione culturale che sfrutta energie di natura eterogena discontinua e inconscia. Il corpo, che per De Beauvoir era la "situazione" principale dell'individuo, in realtà ora è visto come un sé situato, un posizionamento incarnato del sé. Questo ritrovato senso della complessità mira ancora una volta a stimolare una revisione e una ridefinizione della soggettività contemporanea. In questa visione del corpo la sessualità è un processo e un elemento costitutivo. Voglio sottolineare quanto sia importante la sessualità all'interno del pensiero femminista dove è percepita criticamente come sito di potere, lotte e contraddizioni. Se viene rivisitata creativamente è, nondimeno, proprio per l'importanza che riviste in quanto luogo dove si costituisce il soggetto»[258].

Si usa a questo punto il testo di Braidotti perché lascia connettere la "passione della differenza" (senza cui non è possibile, nella prospettiva prescelta, formulare teorie dell'età in pedagogia) alla istanza ineludibile rappresentata dal pensiero della differenza sessuale, in un sostanziale affinità di riferimenti filosofici e culturali[259].

Il discorso di Braidotti dunque parte da qui:

---

questa l'agenda sociale su cui confrontarsi. L'inflazionato discorso del "femminile" non si è mai dimostrato particolarmente utile alle donne e agli "altri", a meno che non sia sostenuto da una sana dose di coscienza femminista».

258 Ibidem. Cfr. ivi, p. 40: «Intendo difendere la differenza sessuale come teoria e pratica politica che si fonda su e sfrutta un certo numero di contraddizioni costitutive, cui si può rispondere formalmente in senso logico ma anche praticamente nel senso di puntare a una soluzione attraverso la prassi, attraverso il "fare". […] la teoria della differenza sessuale produce e allo steso tempo destabilizza la categoria "donna". Essa tiene insieme le nozioni di incarnazione e di differenza sessuale e il legame tra le due è dato dalla volontà e dalla determinazione politiche di trovare una rappresentazione migliore e più adeguata della soggettività femminile incarnata. Su questa linea di pensiero ci si è date grande cura di svincolare la questione del soggetto incarnato dalla morsa dei presupposti naturalistici e di sottolineare invece la formazione sociale e discorsiva della materialità incarnata». E p. 26: «Per il costituirsi

259 Cfr. ivi, p. 14: «Nel riflettere sul corpo faccio riferimento alla nozione di materialismo incarnato. Mi sono rivolta alle radici materialiste della filosofia europea, in particolare alla tradizione francese che dal diciottesimo secolo arriva a Bachelard, Canguilhem, Foucault, Lacan, Irigaray e Deleuze».

«La differenza sessuale porta sulla scena le multiple differenze che strutturano il soggetto: esse non sono né armoniose né omogenee, bensì internamente differenziate. Ecco perché le differenze sessuali ci obbligano pensare la simultaneità di effetti sociali, discorsivi e simbolici potenzialmente contraddittori. Queste multiple "differenze interne" possono e devono essere analizzate in termini di relazioni di potere; esse costituiscono della variabili sovrapposte che vanno al di là di qualsiasi interpretazione monolitica del soggetto: classe, razza, etnicità, religione, età, stile di vita, preferenze sessuali»[260].

Tramite questi assunti la studiosa mette in chiaro perché si preferisca parlare di differenza sessuale e non di genere, per accennare a una querelle che tra i due capi dell'oceano e negli anni ha prodotto tanta letteratura da non potervisi accostare con sintesi. Nei passaggi testuali sopra adoperati Riccardo Massa parla di "differenze di genere" perché, essendo ovviamente estraneo a questi movimenti di teoria critica femminista, ci pare intenda proprio parlare delle differenze *tout court*, di differenze "di generi" e non solo di differenza sessuale. Quest'ultima è specifica ed è figura di tutte le altre, nella posizione che illustra così Braidotti:

> «[…] l'enfasi cade sulla struttura materiale, sessualizzata del soggetto. Questa fibra sessuale è intrinsecamente e molteplicemente connessa alle relazioni sociali e politiche; quindi è tutto meno che un'entità individualistica. La sessualità, come istituzione sociale e simbolica, materiale e semiotica, viene individuata come sito *primario* di potere, in una forma complessa che include tanto le macro che le micro relazioni. La differenza sessuale – la bipolarità sessualizzata – altro non è se non un'attualizzazione sociale dell'economia politica delle identità sessualizzate, un altro modo di chiamare il potere tanto nel suo significato negativo o repressivo (*potestas*) tanto in quello positivo o potenziante (*potentia*)»[261].

Ecco dunque il quadro all'interno del quale si vuole considerare la centralità teoretica del corpo e dell'incorporazione[262] in relazione a una visione della questione delle relazioni

260 Ivi, p. 41.

261 Ivi, p. 47. E subito dopo, ivi, p. 48: «La genealogia teorica che io rivendico va da Lévi-Strauss a Lacan e oltre. In questa linea la distinzione sesso/genere non ha la stessa rilevanza della distinzione sessualità/sesso e, di conseguenza, neanche della differenza sessuale come distributrice e organizzatrice delle differenze sociali e simboliche». Come si vedrà in seguito questo complesso di ragionamenti ha dato forma ha influenzato la scelta di certi materiali per gli ancoraggi impiegati nella ricerca-formazione.

262 Cfr. Barone P. (1997), *La materialità educativa*, *cit*., p. 57: «vissuto corporeo come interazione esperienziale con un mondo materiale che non è semplicemente separato dall'individuo ma ne costituisce

intergenerazionali quale questione politica e pedagogica che necessita del riferimento a una teoria della differenza sessuale.
Il residuale come associato al corpo e alla femminilità è lo stesso residuale di cui secondo Massa non si può fare a meno per produrre i capovolgimenti trasformativi della forma scuola ed è relativo a una visione complessa della soggettività.

Nel libro di Braidotti si legge così: «I processi inconsci, i ricordi, le identificazioni e l'affettività non sfruttata sono la colla invisibile che tiene assieme quel fascio di contraddizioni che è il soggetto». E da questo deriva, per la filosofa femminista, l'uso "analogico" della psicoanalisi:

> «Prendo l'inconscio come garanzia di non chiusura nella pratica della soggettività. Esso distrugge la stabilità del soggetto unitario mutandone e ridefinendone di continuo le basi. Lo vedo come un ritorno continuo di paradossi, di contraddizioni interne e intime idiosincrasie, che inoculano instabilità nel cuore del sé. […] tenere conto delle strutture inconsce è decisivo per l'intera pratica della soggettività femminista proprio perché esse permettono forme di disimpegno e disidentificazione dall'istituzione sociosimbolica della femminilità. Come funziona tale dis-identificazione? Aprendo intervalli, una sorta di distanza interna che consente di fare l'inventario della propria posizione; un momento di stasi, un intervallo tra la prevedibilità dei modelli sociali e le trattative col proprio senso di sé. Questi spazi-tra, questi punti di transizione spaziali e temporali sono decisivi per la costruzione del soggetto eppure è difficile tradurli in pensiero e rappresentazione, dal momento che essi son innanzitutto ciò su cui si regge il processo di pensiero»[263].

Questo ultimo ragionamento è proprio quello che infine riporta alla questione dei modelli di comprensione e alle immagini e alle rappresentazioni e alla possibilità di un lavoro su di esse in quanto costruzioni individuali e sociali. Per come se ne è discusso prima si può verificare la consonanza con questo passo sempre di Braidotti:

> «Non considero l'impatto delle immagini o delle rappresentazioni in termini di "interiorizzazione", perché a mio avviso questa teoria separa in modo troppo

la struttura esistenziale».

263 Braidotti R. (2002), *In metamorfosi…, cit.,* pp. 54-55. Riportato interamente per analogie con lo spazio aperto dal lavoro clinico.

dualistico il sé dalla società, il "dentro" dal fuori del soggetto. Mi interessa assai di più invece pensare alla rete estensiva di interconnessioni tra i due. Il termine "potere", tanto in senso coercitivo o negativo (*potestas*) quanto in senso affermativo e positivo (*potentia*) non è che un diverso modo di definire questa rete di coestensività del sé con la società»[264].

Solo qui, in conclusione di questo sondaggio nella teoria materialista della differenza sessuale, pare opportuno fissare i termini in cui poter trattare il corpo:

«Assumo il concetto di corpo in riferimento alla struttura multifunzionale e complessa della soggettività. Si tratta della capacità specificatamente umana di incorporare e nel contempo trascendere le stesse variabili – classe razza, sesso, nazionalità, cultura, ecc- - che lo strutturano. Ciò, a sua volta, incide sulla nozione di immaginario sociale. Il processo di trasformazione in soggetto richiede una serie di mediazioni culturali; il soggetto deve misurarsi con condizioni materiali e semiotiche, vale a dire con insiemi di regole e regolamenti e inoltre con e forme di rappresentazione culturale che lo sostengono»[265].

Quello che qui importa decisivamente per il lavoro di ricerca e la sua impostazione teorico-metodologica di fondo è proprio l'attenzione per l'occasione di fare spazio alla «capacità specificatamente umana di incorporare e nel frattempo trascendere le stesse variabili […] che lo strutturano». Le occasioni di trascendere ciò che è determinato, di lasciare fare "gioco" nella concatenazione.

Le dimensioni del fare scuola e le dimensioni del fare ricerca con approccio clinico sono

264 Ibidem. E la pagina seguente, dopo aver parlato della politicità del desiderio, il discorso finora seguito conclude: «Se non intendo abbandonare l'impostazione della differenza sessuale è perché in essa elementi volontari e inconsci si combinano in modo da rendere giustizia alla complessità del soggetto. Seguendo Irigaray la strategia più adeguata consiste nel *mettere mano* alla riserva di immagini, concetti e rappresentazioni delle donne, dell'identità femminile così come sono stati codificati dalla cultura in cui siamo. Se "essenza" significa sedimentazione storica di prodotti discorsivi a più strati, questo stock di definizioni, requisiti e aspettative riguardanti le donne o l'identità femminile – questo repertorio di narrazioni regolatrici tatuate sulla nostra pelle -, allora sarebbe illusorio negare tale essenza non solo non esiste, ma è anche prepotentemente attiva. La storia è il destino di tutti e dunque anche delle donne. In altre parole a causa della storia e visto che il linguaggio è tutto ciò che abbiamo, prima di rinunciare al significante donna dobbiamo reimpossessarcene, rivisitare le sfaccettate complessità».

265 Ivi, p. 33. Prosegue: «Questa visione pone il soggetto come termine all'interno di un processo coestensivo tanto al potere quanto all'opposizione a esso. Qui l'atto del narrare è una fondamentale forza coagulante, ma lo interpreto come un processo collettivo e politicamente carico di condivisione e di collaborazione alla costruzione di miti, finzioni operative, figurazioni significative del tipo di soggetti che stiamo diventando. Il paradigma semiologico non è in grado di contenere quest'idea di attività narrativa, che ha bisogno di radicarsi e incarnarsi in una forma di neomaterialismo».

le stesse:

> «Quelle che sono le dimensioni di metodo, di atteggiamento, attitudine e sensibilità culturale in ambito clinico ci restituiscono le dimensioni stesse della formazione. Infatti le dimensioni di un atteggiamento clinico anziché rinviare a fantasie di specialismi, di tecnicismi o di psichiatrizzazione dell'esperienza scolastica, sono le stesse di qualunque processo di formazione e in particolare della formazione scolastica»[266].

Infatti nella prospettiva massiana, come si è detto, la scuola deve fare questo: «educare cioè aprire al mondo. Non soddisfare bisogni ma rendere capaci di autonomia e di desiderio»[267]. E certo lo può fare solo all'interno della società in cui si trova:

> «Non può che riprodurre al proprio interno i limiti, le contingenze, le durezze e le crudeltà della condizione umana. Le battaglie della vita sociale. Non può prescindere dalle resistenze e dalla irriducibilità del reale, delle sue forme simboliche e culturali, ma neppure da quelle dei ragazzi contro di esse»[268].

Deve trovare dunque il modo di stare dalla parte di questa resistenza im-possibile e per farlo deve «umanizzarsi»[269] deve avere a che fare con le emozioni e con gli affetti, sapendo che questo è la stessa cosa di fare didattica e istruzione nel modo ogni volta per ciascuno più efficace. E non importa se questa posizione è utopica perché è un'utopia essenziale e costitutiva per l'istruzione in un contesto democratico.

Volendo ricondurre tutto al tipo di lavoro che si è proposto a un gruppo di insegnanti di scuola media la questione è: perché chiedersi quale immagine si ha della preadolescenza potrebbe portarci a cambiare il modo di insegnare, la didattica, la progettazione? Che tipo

---

266 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco, cit*., p. 17.

267 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 164.

268 Ivi, p. 163.

269 Cfr. ivi, p. 164: «Della lotta per la vita fa anche parte quella per una scuola migliore. I bambini che non se la cavano, gli adolescenti in crisi, non possono più essere lasciati al folklore delle rappresentazioni cinematografiche e letterarie. Non sono un'interferenza o un elemento di disturbo ma costituiscono il problema stesso della scuola in una società libera e aperta. Seria e rigorosa, difficile e ardua quanto si vuole: però basata su un principio di realtà, non su privilegi di casta. Questo segna la distanza fra le varie nostalgie conservatrici e l'assunto di fare accedere tutti i ragazzi – ognuno diverso dall'altro – a strumenti culturali evoluti. Per perseguire un tale intento, utopico quanto si vuole ma essenziale e costitutivo bisogna umanizzare la scuola».

di lavoro sulle proprie rappresentazioni, affetti e sistemi di azione ci porterebbe strumenti per il cambiamento?

Sempre con le parole di Massa si assuma che: «cambiare la scuola vuol dire operare un capovolgimento del residuale, facendogli assumere la centralità che gli spetta. […] Sinché non ci si occuperà delle condizioni affettive dell'insegnamento e dell'apprendimento, i valori della cultura continueranno a estenuarsi in una sentimentalità di tipo nostalgico e le competenze richieste saranno sempre più facilitate»[270].

Occuparsi della adolescenza o della preadolescenza, per le insegnanti di un dato grado di scuola, vuol dire occuparsi dei corpi delle loro allieve/i, della differenza che quei corpi esprimono, differenza non solo da sé ma in generale, nel loro rapporto con il tempo e con la cultura, ed è qualcosa di cui, a cui è possibile rispondere solo attraverso una mediazione cioè nella concretezza della forma-scuola, nei dispositivi procedurali della didattica e della forme istituzionali.

È radicalmente importante il tempo di un lavoro su di sé, sulle proprie narrazioni, in cui si leggano e riconoscano i propri modelli di preadolescenza e di scuola, più che procedere a enunciare una definizione dei bisogni specifici di un'età a cui rispondere nei programmi scolastici. I nodi dell'affettività, del potere, delle rappresentazioni ci agiscono e suscitano conflitti sia emotivi e culturali e la loro visione ed elaborazione determina la direzione e la forma della propria azione, per quanto possibile.

Si torni un'ultima volta quindi sul corpo e sull'incorpamento dei processi cognitivi e affettivi. Scrive Massa: «Sono i corpi e il sesso dei ragazzi ad abitare la scuola: non grondanti i loro effetti di disturbo sugli insegnanti, ma assunti nella loro fisicità e nella loro fascinazione»[271].

Questi corpi - e i sentimenti, le visioni, i pensieri, le impressioni, i ricordi, gli atti le idee che agitano in ciascuno - non sono in più o altro rispetto al lavoro scolastico, alla trasmissione di conoscenze, al raggiungimento di capacità, obiettivi e conoscenze[272].

---

270 Ivi, pp. 164-165.

271 Ivi, p. 168.

272 Cfr. Zaltieri C. (2010), *Insegnare l'ininsegnabile…, cit.,* p. 19: «Questo è il monito foucaultiano che non possiamo eludere: nella carnalità dell'esperienza (*leibhaft*) del rapporto tra il corpo del docente e quello del discente sta la possibilità di una trasmissione di energia emotiva, di potenza, che non è mero accessorio della comunicazione del sapere. E' spesso dalle forze "resistenti", attive, scaturenti dai corpi, che può emergere il gesto inusuale, creativo, capace di produrre uno scarto rispetto ad una pratica esclusivamente "mimetica" di incorporazione del sapere».

Dentro la scuola e la sua specificità di mandato queste dimensioni hanno posto, più lo si riconosce e più essa può funzionare.

Questo è l'assunto da cui si ritiene si debba partire. Nella relazione avvengono insegnamento e apprendimento, e quindi sulla relazione è necessario un lavoro. Che non è distinto da quello culturale che seleziona e dispone i contenuti disciplinari di cui fare esperienza scolastica, in modo che si producano iniziazione e individuazione. Quindi non è direttamente la relazione che deve essere curata e riflessa quanto la regione pedagogica attraverso cui avviene, il mezzo in cui si propaga e prende forma e parola e corpo, che la rende possibile, necessaria e sensata. Il desiderio, la passione, il timore, il rispecchiamento, il potere sono dati stessi del procedimento didattico.

Le età diverse, le generazioni diverse, le culture i gruppi etnici e sociali diversi, i corpi diversamente sessuati sono ciò che Massa definisce differenze di genere e così facendo indica un intreccio di materialità e affettività che è illuminante e toccante per quanto difficile nelle sue complesse articolazioni teoretiche.
Il sentimento della differenza e del rispetto è il sentimento che sostiene im-pensabili possibilità individuali e collettive, nella complessità in cui si danno le differenti condizioni di vita, collocazioni sociali, contesti e condizioni corporee.

3.5 Comunicazione intergenerazionale e disciplina del desiderio

La comunicazione intergenerazionale, la qualità di questa relazione, nella scuola è centrale e passa attraverso l'interrogazione delle immagini che si hanno dei soggetti in formazione. Da questo dipende la riqualificazione culturale della scuola stessa:

> «La possibilità di una comunicazione tra adulti e ragazzi fatta di concretezza istruzionale, di empatia generazionale e condivisione esperienziale. Ma quando questo avviene si è già fuori dalla forma-scuola. È l'implicito di questo fuori che andrebbe tematizzato. Di questa radura, di questo campo. La riqualificazione culturale della scuola chiama in causa tale ambito comunicativo, prima che i nuovi programmi messi a punto da una commissione di vecchi saggi tra le proteste di tutti»[273].

La condizione evolutiva dei più giovani, il rispecchiarsi degli adulti in essa assumendo

273 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola, cit*., p. 165.

responsabilmente «la differenza e la trascendenza di chi è immaturo nell'orizzonte di un modello adulto»[274] sono dati fondamentali per la progettualità della scuola e per il suo pre-disporre un «orizzonte seducente di apertura al mondo»[275] e un ambito separato ma vitale di rielaborazione culturale delle esperienze esistenziali.

Dedicare uno spazio di ricerca-formazione di impianto clinico a elaborare le proprie immagini di preadolescenza, nel caso della scuola media (o di infanzia e adolescenza nel caso di altri ordini e cicli scolastici) non è rinunciare o trascurare un progetto di azione didattica e culturale né il mandato istruzionale della scuola, così come non ha senso nella crisi politica e civile odierna credere che partire da sé non serva a nulla o ostacoli la concezione di progetti concreti e antagonisti che non neghino le dimensioni di lotta di classe ancor presenti nella società. Come scriveva Massa ne *Le tecniche e i corpi* la cura per la metodologia è coestensiva alla formulazione di «un progetto formativo capace di interagire adeguatamente con l'impegno più generale per una trasformazione dei rapporti sociali, culturali, politici ed economici»[276]. Per compiere questa conciliazione non vi è, si crede, altra via che passare per la «trattazione delle reciproche connessioni tra elementi culturali, affettivi, cognitivi, simbolici»[277].

Le questioni del tempo e delle generazioni, delle tecnologie e del mutamento epocale in atto non possono essere taciute o non assunte oggi. Lo diceva Massa nel 1997, in modo chiarissimo[278]; continua a dirlo Carlo Sini nel definire il suo pensiero delle pratiche e lo sostiene la riflessione sui supporti e la tecnologia di Bernard Stiegler e il suo gruppo Ars Industrialis, per citare tre approcci che pongono il momento pedagogico al cuore del destino politico ed ecologico attuale[279].

---

274 Massa R. (2003) *Le tecniche i corpi*, *cit*., p. 235.

275 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola, cit*., p. 126.

276 Massa R. (2003) *Le tecniche i corpi*, *cit*., p. 236.

277 P. Barone in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano, FrancoAngeli, pp. 97-110.

278 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 176: «Se sono sempre stati i nuovi mezzi a cambiare la forma dell'esperienza, occorre valorizzare le tecnologie più avanzate come assetto metodologico, non limitarsi a dissolverlo in esse. Una scuola incentrata sulle nuove tecnologie della parola e delle immagini è una scuola che fa proprio il linguaggio dei sensi e del corpo, nell'ambito di una promiscuità generazionale che solo essa può realizzare».

279 Cfr. Sini C., (2011), *Il piccolo inizio: vita materiale e realtà* in "Nóema", n.2; Idem, *Il potere invisibile* in "Nóema", 4 (2), 2013. Cfr. Stielger B. (2008), *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion; Kambouchner D., Meireu P. , Stiegler B, (2012), *L'école, le numerique et la société qui*

Il lavoro di esplicitazione e di discussione delle teorie sulle età della vita è decisiva per la scuola e per un progetto culturale di scuola a cui e in cui lavorare. Si tratta di comunicazione e di relazione, quindi di differenza, da svolgersi pedagogicamente e quindi riguardo l'ambito concreto di mediazione pedagogica. Cambiare la scuola, cambiare i modelli culturali, cambiare la relazione tra generazioni sono procedimenti implicati e interconnessi ma che non avvengono altrove che in pratiche e in ricerche e discorsi costruiti concretamente nella situazioni. Per questo la conclusione di questa (troppo) approfondita disamina su come intendere l'oggetto "età della vita" in una ricerca educativa sulle "immagini" e nella scuola si concentra su due termini: mediazione e decentramento[280].

Con quest'ultimo ci si riferisce sia al lavoro autoriflessivo che comporta interrogare da docente la propria immagine di preadolescenza sia al modo di prendersi cura e abitare la regione pedagogica in cui ci si incontra in quanto docenti e in quanto discenti. La problematizzazione della relazione intergenerazionale nella scuola implica di riconoscere le dimensioni di potere e inconsce e immaginarie e culturali che vi sono connesse. Sapere che rispettare la "loro" differenza, la loro potenzialità, corrisponde a sapere e volere osservare il potere che si ha, che spetta in quanto adulti in funzione educativa e anche quello che si è subito e a cui si è resistito come soggetti istituzionalizzati, allora e adesso. Significa ascoltare la differenza in sé per supporla nell'altro senza però immaginarla. Per questa ragione Massa sostiene che sia possibile «delineare agli adolescenti un orizzonte seducente di apertura al mondo»[281], tramite le esperienze di rielaborazione culturale condotte a scuola, soltanto riconoscendoli come «partener attivi di una relazione pedagogica fondante»[282]. Riconoscimento che implica da una parte la responsabilità di predisporre e abitare la regione pedagogica dall'altra la disponibilità verso il processo educativo in cui avviene questa negoziazione generazionale, in cui si è partner e in cui tutte le parti debbono fare i conti con la dimensione del potere, con la conflittualità che essere uguali e diversi scatena. Inoltre in questo riconoscimento è compreso per le docenti

vient, Paris, Mille et une nuits.

280 Cfr. Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit.,* p. 174 [dove si sta trattando il tema oggi scottantissimo della valutazione]: «L'adeguatezza delle condotte intellettive e l'adeguamento di quelle relazionali devono essere richieste sulla base di compiti di realtà collegati al mondo del lavoro e delle professioni, alle espressioni artistiche e alla ricerca scientifica, ai sommovimenti culturali e sociali. Non possono più essere attesi in ordine a obiettivi che non c'entrano nulla con quelli dei ragazzi, con le loro motivazioni più intrinseche di tipo affettivo e cognitivo. Perché mai gli obiettivi dei ragazzi dovrebbero essere quelli degli insegnanti? Occorre per entrambi un luogo di mediazione, di negoziazione e di decentramento».

281 Ivi, p. 126.

282 Ibidem, p. 125.

anche il lavoro di sulle proprie proiezioni e immagini. Riconoscersi come partners non significa dimenticare che in quanto docenti si è nella parte (play) di figura adulta e depositaria del ruolo di iniziazione al simbolico, o detto altrimenti, delle conoscenze per disporre i percorsi di accesso al sapere conformi al campo epistemologico delle discipline insegnate.

Ovviamente un conto è un training apposito e un progetto di cambiamento e un'altra cosa è una piccola ricerca-formazione sull'immagine della preadolescenza eppure anche nel piccolissimo tentativo bisogna sapere cosa accade mettendosi in cerca in un certo modo di certe cose. In *Formazione clinica per il dirigente scolastico* si legge: «il passaggio da una didattica o da una formazione tradizionale a una di tipo attivo non è indolore, proprio a causa del contesto autobiografico, relazionale e interpersonale, del mondo interno in cui si viene a muovere la nuova suggestione […]. Si riattivano le immagini interiorizzate del bambino, dell'allievo e del figlio che si è stati, le rappresentazioni e i modelli formativi con la cui consistenza e stoffa siamo diventati quel che siamo, i sentimenti piacevoli o penosi intrinsecamente associati ad essi»[283].

Dunque si va a indagare sulle immagini interiorizzate di chi, di come, di perché si è stati altri cioè giovani e di come "bisogna" quindi essere ragazzi e adulti[284]. Si incontrano esse e attraverso di esse le altre e gli altri, quei ragazzini e ragazzine che si decide di riuscire a guardare in un'altra maniera, se no non si andrebbe a fare una ricerca, dando così seguito e ascolto a quella che con Riccardo Massa abbiamo chiamato «passione per la differenza» e che probabilmente è ciò che muove la domanda di un percorso di formazione che abbia tale oggetto. La quota di tribolazione insita in questa passione ha anche a che fare proprio con il lavoro di decentramento, di visione da un altro punto di sé, dei modelli culturali, di chi si ha davanti, delle im-possibilità che si aprono perché ci si rassegna a un'alterità dell'altro irriconoscibile. Se si vuole lasciare spazio alle possibilità non per noi decise che hanno gli altri bisogna rinunciare al controllo e rimanere in una regione ove le distanze siano salvaguardate. Qui il lavoro di decentramento si collega al tema della regione

283 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit.,* p. 40.

284 Cfr. Massa R. (a cura di) (1990), *Linee di fuga*…, *cit.,* p. 4: «idealizzazione proiettiva da parte degli adulti, di quella età che essi continuano a portare a recare dentro di sé in maniera irrisolta, e per la quale non esiste invece alcuna naturalità evolutiva predeterminata». In *Adolescenza: immagine e trattamento*, op. cit., p. 39 si parla, riguardo le/gli educatori di «un'immagine sostanzialmente proiettiva dei propri problemi adolescenziali irrisolti». In *Le tecniche e i corpi*, *cit.,* p. 378: «E quanto ai bisogni si corre quasi sempre il rischio di proiettare a questo proposito la propria adolescenza sugli adolescenti in generale, di crearsi dei miti e delle immagini consolatorie. Un conto è ciò che gli adolescenti sono e un conto è come l'adulto si rappresenta l'adolescenza. Chi si permette di fare un lavoro educativo è sempre esposto al rischio di proiettare i propri problemi puberali irrisolti su di esso, rimuovendo quelli specifici della transizione di adolescenti determinati».

pedagogica di mediazione, e quindi all'ipotesi della ricaduta pedagogica del lavoro di ricerca di tipo clinico:

> «Tutto questo vuol dire pertanto che i problemi di comunicazione intergenerazionale posti dall'invecchiamento come passaggio a un'età adulta, rispetto a soggetti in età infantile o adolescenziale, possono essere positivamente elaborati solo disponendo di ambito di mediazione pedagogica che permetta di decentrarsi sia dalla parte infantile e adolescenziale persistente nell'adulto, sia dall'ipostatizzazione dell'idea stesa di adulto con cui l'adulto stesso tende a negarla dentro di sé, sia dai bambini e dagli adolescenti con cui si ha a che fare, e proprio per riacquistare un canale valido e efficace di comunicazione con essi. […] Ma l'aspetto istituzionale non è sufficiente per il funzionamento di un sistema così inteso [formativo integrato]: esso demanda infatti a uno specifico congegno pedagogico, e a dispositivo strutturale di quest'ultimo, la propria effettiva qualità esperienziale»[285].

La posta in gioco nel contributo da cui si cita era per Massa molto alta, investita - a partire dalla questione intergenerazionale - su un progetto politico e culturale molto più ampio, ancorato a una cultura del collettivo - e a delle prospettive storiche e di progresso superate - che è stata demolita negli ultimi decenni e che solo in una prospettiva di ecologia, altereconomia e cultura delle differenze potrebbe, sulle stesse istanze ma diversamente, rinascere:

> «Questa cosa tanto scomoda per un adulto che risulta essere un bambino, scomoda proprio perché l'adulto riflette su di lui la parte infantile di sé, può essere elaborata soltanto agendo consapevolmente su questa parte stessa, tematizzando esplicitamente la conflittualità ch'essa comporta come possibilità di un riconoscimento reciproco. Ciò non vuol dire doversi rendere simile ai bambini, già lo si è, ma comunicare con essi assumendo la differenza e l'identità che ci

285 La citazione è tratta dal paragrafo 8 *Sulla comunicazione intergenerazionale* del capitolo VII *Intervento e competenza* de *Le tecniche i corpi*, *cit*., pp. 200-206, p. 205. Tutto il contributo è illuminate riguardo il tema qui trattato, oggi attualissimo. A pagina 204 ad esempio Massa interpreta «l'inadeguatezza sostanziale delle mosse e delle strategie relazionali con l'adolescente stesso» - avvertita da parte di alcuni insegnanti intervistati in una ricerca sul campo - così: «Tale inadeguatezza può essere da un lato ricondotta all'intrusione nel rapporto educativo di immagini inconsce relative alla propria vicenda esistenziale, che non si riesce a riutilizzare costruttivamente nel concreto operare pedagogico, oltre che da stereotipi ideologici, e dall'altro di nuovo all'insufficienza del più complessivo dispositivo di elaborazione attuato dalla scuola, e cioè dal sua apparato metodologico e organizzativo». Sempre qui come primo intervento rinvia a «l'esigenza di un training degli insegnanti capace di trasmettere strumenti e atteggiamenti di controllo razionale operativo e interpretativo della dimensione suddetta».

separano da loro come canali fondamentali di relazione integenerazionale. Ma questo non può avvenire né nel pubblico né nel privato se non è supportato da un congegno pedagogico specifico, da un ambito spazio-temporale e di metodologia educativa peculiarmente progettato, in cui famiglia, scuola, servizi socio-sanitari e risorse extra scolastiche si strutturino congiuntamente entro un comune programma educativo»[286].

Ciò che preme in questa conclusione è ricordare come l'interrogazione riflessiva sull'identità e la differenza che ci separano da loro, quelli di un'altra età (sesso, classe, razza, condizioni fisiche e mentali) sia un tema cruciale in pedagogia e decisivo per la scuola, totalmente coimplicato con gli aspetti cognitivi e didattici, con la forma della scuola. Questa domanda, emblematica, riassume tutto: «Rispettare nel bambino l'uomo che egli deve diventare, e non incentrarsi soltanto sul fanciullo bavoso o sull'adolescente dalle mani arrossate, non vuol dire doversi comunque fare carico della sua identità totale e attuale?»[287]

La dimensione del tempo dunque, dei tempi com-presenti in un corpo e nella sua (auto) definizione culturale psicologica e sociale diventa centrale nella concezione di un disegno di ricerca che metta le rappresentazioni di un'età al centro della sua inchiesta[288].

Per concludere l'argomentazione sull'età della vita e le sue immagini (trattenendo da ora innanzi il tempo come categoria guida), prima di passare alla questione dei livelli di scuola, ricorriamo sempre a *Cambiare la scuola*, un lacerto in cui la "passione per la differenza" e l'alterità non si riflette nella figura dell'adolescenza, ma in quella dello straniero, riconducendo tutti i temi toccati sinora, dal soggetto molteplice e incarnato ai modelli socio-culturali in evoluzione:

286 Ivi, p. 202.

287 Ivi, p. 265.

288 Cfr. Braidotti R. (2002*), In metamorfosi*, *cit*., p. 33: «Il corpo resta un fascio di contraddizioni: è un'entità zoologica, una banca dati genetica, pur continuando ad essere anche un'entità biosociale, vale a dire una lastra di ricordi codificati e personalizzati. Come tale è in parte animale, in parte macchina, ma la dualistica opposizione tra i due, che a partire dal diciottesimo secolo la nostra cultura ha adottato come modello dominante, è oggi inadeguata. Infatti la scienza e la tecnologia contemporanee sono penetrate fin nei più intimi strati dell'organismo vivente e delle strutture del sé, dissolvendo i confini fissati da secoli di pensiero umanistico. Il che significa che ora possiamo pensare il corpo come una entità che occupa simultaneamente diversi fusi orari, ed è animata da differenti velocità e da una varietà di orologi interni ed esterni che non necessariamente coincidono. Da qui la rinnovata importanza della questione della temporalità o dei corpi-nel-tempo».

«Questo [l'educazione interculturale la cui emergenza risulta evidente nella situazione di nomadismo educativo e di meticciato pedagogico che caratterizza l'esperienza attuale] è il dato più innovativo per un cambiamento della scuola: la fuoriuscita da qualsiasi posizione etnocentrica nonostante la diffusione di tendenze tribali, il venir meno dell'idea di identità, la pluralità degli universi formativi, la molteplicità delle strutture di sé. Non è in gioco soltanto l'inserimento degli stranieri nella scuola […] ma il significato stesso dei modelli di cultura in campo educativo. È lo spazio inesplorato, al di là delle suggestioni etnografiche e dei fervori morali, di una antropologia transculturale dei processi cognitivi. Quello di una elaborazione adeguata sul piano intellettuale della nostra passione per la differenza e l'alterità»[289].

289 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit.,* p. 142.

Capitolo 4. Oggetto: un livello di scuola

4.1 Livelli di scuola diversi, rappresentazioni diverse

Per strategia argomentativa il nome della ricerca è stato diviso nei suoi tre elementi: le immagini, le età della vita, i livelli di scuola. Vediamo adesso come si è inteso quest'ultimo, in relazione agli altri due, cioè collegandolo al tema delle rappresentazioni, all'età evolutiva come differenza incarnata e alla disposizione procedurale dei congegni pedagogici.

Si parta come sempre da *Cambiare la scuola*, dove in più luoghi si afferma che le rappresentazioni dei cicli scolastici non siano da trascurare. Riccardo Massa rileva come tanto per docenti e dirigenti quanto per famiglie e per studenti sia determinante nel rapporto con la scuola la rappresentazione collegata a ogni grado di essa e come questo insieme di aspettative, stereotipi, modelli, significati influenzi di fatto la vita scolastica:

> «Quanto incidono sullo svolgimento della vita scolastica i modi diversi di rappresentarsi i gradi di essa, da parte dei bambini anziché dei genitori e degli insegnanti, dei presidi e dei direttori, degli altri gruppi sociali e professionali?»[290];

> «La percezione della scuola, i suoi modelli, i discorsi su di essa mutano radicalmente a seconda dei livelli impliciti di riferimento. Cioè dei cicli e dei gradi scolastici. […] Livelli diversi di scuola suscitano rappresentazioni diverse, che tendono però a cristallizzarsi, da parte delle famiglie. […] Sono le famiglie ad avere a che fare

290 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 64. Il capitolo da cui è tratta la citazione, non casualmente, è quello intitolato *Attori e rappresentazioni* (ivi, pp. 64-65), in cui si illustra il contributo decisivo della psicologia sociale e delle teorie delle rappresentazioni sociali nell'interpretazione della relazione tra vita scolastica e altri ambiti della vita sociale: «la scuola è una grande rappresentazione caratterizzata da attori che mettono in scena non solo giochi relazionali, ma parti, copioni e sceneggiature determinate, rinvianti alle rappresentazioni sociali da cui è orientata la vita sociale e collettiva» (ibidem). I merito di questa impostazione è per Massa quello di «teorizzare il tessuto minuto della vita quotidiana» della scuola che viene ignorato «dai soliti discorsi didattici, politici e pedagogici» (ibidem). Ciò che però interessa al pedagogista è usare l'interdisciplinarità per giungere a indagare le dimensioni specifiche dell'esperienza educativa e intervenire tramite questa conoscenza: «la scuola è uno spazio rappresentazionale in cui sono in gioco le rappresentazioni di tutte le altre realtà sociali. Ma la metafora teatrale dovrebbe essere maggiormente esplorata – nel senso di un teatro senza autore - per cogliervi in profondità le dimensioni specifiche dell'esperienza educativa».

con un processo generativo proiettato nel tempo»[291].

La prospettiva di ricerca pedagogica adottata è sempre quella di trattare globalmente apparato istituzionale ed esperienze individuali, sociali e culturali[292].

La domanda di ricerca non è stata rivolta solo all'immagine della preadolescenza che ciascuna docente/che il gruppo ha ma all'immagine di preadolescenza in relazione al grado di scuola in cui si insegna e in cui si è passate o passano o sono passate o passeranno figlie/i o persone vicine. Questo significa collegare l'esperienza di docenti a quella delle altre identità che ci strutturano compositamente: di studentesse, di ragazzine ed eventualmente di madri o zie; poi tramite questi incroci di discorsi e di prospettive interrogare cosa e come e quanto agisca nel proprio modo di vedere e agire il ruolo scolastico e la relazione educativa con soggetti preadolescenti nella scuola media.

Come ci si rappresenta che questi soggetti debbano essere e cosa debbano fare dipende anche da come si crede debba essere la scuola a quella età e per quella età. I bisogni, le caratteristiche di una fase della vita contribuiscono a definire e a loro volta sono definite dalla forma del livello di scuola corrispondente, soprattutto in una società dove tutta, quasi, la popolazione infantile e giovanile passa per l'istruzione scolastica pubblica. Ad esempio la crisi, meno celebrata di quella delle medie ma non meno grave e drammatica, delle scuole dell'infanzia in Italia (collegata anche ai vincoli di bilancio imposti ai Comuni), sta producendo, e allo stesso tempo procede su, una ignoranza profonda di cosa sia un individuo a tre anni, delle sue condizioni evolutive e delle sue potenzialità e fragilità. Associare, come accade giustamente, l'ingresso alla scuola dell'infanzia all'inizio del percorso scolastico istituzionale e dell'apprendistato sociale in una comunità esterna e più ampia della famiglia fa sì che si produca un'ideologia della lotta e della sopraffazione per cui di fronte alla carenza di spazi e di personale molti genitori reagiscono non impegnandosi attivamente ma dicendosi che è giunto il momento di imparare a combattere perché così

291 Ivi, p. 134

292 In *Traiettorie impercettibili* Pierangelo Barone riassume cosa è una metodologia come quella che qui si è tentata: «l'utilizzo di metodologie attive finalizzate all'esplorazione del rapporto esistente tra vissuto soggettivo, modelli culturali e sociali implicati nelle rappresentazioni e nell'immaginario individuale e collettivo, dimensioni materiali che interagiscono con gli accadimenti relazionali; impianto di lavoro imperniato sulla possibilità di aprire la riflessione attorno all'enorme complessità e ricchezza del dispositivo simbolico a cui si connettono le dimensioni dei vissuti, delle rappresentazioni e dei modelli, permette un'elaborazione pedagogica delle problematiche sottese a tali dimensioni dal momento che costituisce un percorso di forte consapevolizzazione sul rapporto inestricabile esistente tra vita ed educazione». In Barone P. (a cura di) (2005), *Traiettorie impercettibili.., cit*., p. 99. Cfr. Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 153: « […] ripensare la scuola in ordine a una visione globale non solo del suo apparato istituzionale ma dell'esperienza individuale, della società e della cultura».

è la vita sociale. Con il risultato di preparare la guerra e distruggere la cultura della pace.

Cosa vive nella nostra pratica e discorso di docenti della retorica istituzionale, cosa delle rappresentazioni sociali e di quelle individuali sulla scuola media? Come le idee e i discorsi e le immagini della scuola influenzano la percezione che abbiamo delle sue studentesse e studenti? Questo siamo andate a cercare come gruppo in formazione.

Grazie all'analisi di Riccardo Massa la rilevanza delle rappresentazioni dei livelli e cicli di scuola è messa in risalto. Attraverso *Cambiare la scuola* si vedrà qui di seguito a quale complesso tematico queste rappresentazioni possano rimandare.

4.2 Le rappresentazioni della famiglia

Innanzitutto è prezioso il riferimento sopra riportato alla questione generazionale, al «processo generativo proiettato nel tempo» di cui è co-protagonista e testimone la famiglia:

> « I cicli scolastici, comunque riformati, devono essere colti nella loro esigenza di continuità, ma soprattutto in relazione alle loro differenze specifiche. Livelli di scuola suscitano rappresentazioni diverse, che tendono però a cristallizzarsi, da parte delle famiglie»[293].

In queste parole di Massa si intuisce una necessaria interazione tra la famiglia e la scuola per accettare, svolgere, celebrare e far andare in porto – dal momento che non è mai esente da rischi – il passaggio per vari livelli di scuola inteso ogni volta come un passaggio a un nuovo status. Si sta qui trattando della dimensione iniziatica della scuola, che riguarda anche la famiglia e che si connette saldamente al tema delle rappresentazioni dei cicli scolastici.

Nel capito titolato *Livelli di scuola*, da cui sopra citato, Massa conclude proprio sulla necessità di considerare il rapporto con le famiglie come «un aspetto essenziale della funzione docente». Perché la scuola, diciamo noi qui, come spazio distinto dalla famiglia ha sempre (dovrebbe avere sempre) una funzione iniziatica che, attenta ai diversi compiti di sviluppo che ogni età evolutiva propone, miri a condurre l'individuo a una appartenenza culturale e sociale distinta da quella familiare ma che di questa distinzione

293 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 134.

deve comunque trattare e rassicurare. Si legga come significativa la seguente serie di occorrenze di *Cambiare la scuola*:

> «la scuola non deve più estenuarsi in una continuità soffocante di percorsi didattici ma attuare una sostanziale iniziazione alle diverse età della vita. Gli insegnanti devono costituire un gruppo adulto in funzione iniziatica»[294];

> «più che questa ingegneria istituzionale, così disattenta a ragioni intrinseche di ordine culturale e pedagogico, sarebbe necessario un ripensamento della forma-scuola rispetto ai compiti di sviluppo delle diverse età della crescita»[295];

> «[la scuola] un dispositivo di iniziazione e di individuazione»[296].

Quando Massa ha scritto il suo libro sulla forma-scuola da cambiare, la crisi della relazione tra istituzione scolastica e famiglia non aveva raggiunto il parossismo attuale eppure la sua insistenza sul tema percorre tutto il testo. La tendenza per cui l'iperindividualismo e la corrosione della dimensione collettiva avrebbero portato a una esasperata responsabilizzazione del ruolo genitoriale non era eclatante ma già presente in Italia e lo sforzo di Massa per sostenere nel discorso pedagogico il tema del sistema formativo integrato[297] si ritiene sia andato anche nella direzione di contrastare la manovra liberista di attribuire al privato familiare, colpevolizzandolo, il carico educativo, con gli effetti di controllo che ne derivano ad esempio attraverso la distorsione del concetto di rischio e di prevenzione.

---

294 Ivi, p. 126.

295 Ivi, p. 152.

296 Ivi, p. 169.

297 Cfr. Massa R. (2003) *Le tecniche e i corpi*, *cit*., p. 202: «Ogni bambino invece è soltanto ciò che risulta determinato concretamente dal rapporto intergenerazionale e dai condizionamenti storico-sociali, non ciò che viene rappresentato dall'immaginario collettivo o individuale. E si tratta appunto di una sorta di rapporto e di condizionamenti ancora gravemente incapaci di soddisfacente dilatazione esperienziale del bambino stesso. Non si deve ad ogni modo colpevolizzare l'ambiente familiare, né si può credere illuministicamente o volontaristicamente che sia sufficiente un intento di formazione dei genitori; né insistere simmetricamente sulla inadeguatezza educativa delle strutture scolastiche e sociali dell'infanzia, comunque sempre più impegna anche rispetto a un passato recente nella propria qualificazione pedagogica. si tratta di dichiarare che sia la famiglia, sia gli asili nido e le scuole materne, risultano in quanto tali dispositivi pedagogici insufficienti, se non vengono inscritti in una progettualità politica, culturale e pedagogica […] che li istituisca come regione di mediazione comunicativa ed esperienziale».

L'invito del pedagogista è stato di non trascurare la famiglia come polo educativo da coinvolgere, di non disconoscere una dimensione "generativa" per tradizione appaltata alla ideologia confessionale, alla politica ecclesiastica o conservatrice che nella costruzione dei legami "naturali" o di sangue della comunità affonda l'immaginario. Proprio perché la naturalità della famiglia non è mai tale ma altrettanto la/il bambina è in un processo di generazione che riguarda la famiglia, per Massa e per la pedagogia critica radicale non è possibile ignorare la cura della costruzione della relazione con la famiglia in qualunque ambito educativo organizzato[298]. E dunque a scuola, come dice efficacemente questo passaggio di un bel libro sulla formazione dei/delle docenti alla pedagogia istituzionale:

> *«Car apprendre, c'est necessairement une histoire de filiation aussi, c'est se situer par rapport à ses pères, c'est faire sien provisoirement ce à quoi ses pères ont donné valeur. C'est tenter de jouir des mêmes choses dont jouissent les personnes qui comptent pour soi. C'est accomplir la (trans)mission. Et lorque la transmission familiale s'oppose a la transmission scolaire, il devient indispensable de reconnaître très fort la transmission familiale et d'exiger très fort la transmission scolaire»*[299].

Si è voluta quindi fin qui mettere in evidenza l'implicazione tematica tra livelli di scuola, relazione tra famiglia e istituzione scolastica, significato iniziatico di quest'ultima nella sua organizzazione per cicli.

4.3 Funzione iniziatica dei cicli scolastici

Essere ammessi a un gradino superiore del percorso verso la piena autonomia e il ruolo

298 Cfr. Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., pp. 76-77: «[…] genitori come protagonisti di una situazione educativa complessa, in cui i bisogni, le aspettative e le proiezioni della famiglia, i desideri e le frustrazioni per i propri figli, fossero riconosciuti come variabili costitutive dell'esperienza scolastica. Come se tutto questo dovesse comportare una collusione con la cultura cattolica. Eppure riconoscere che la scuola non è solo affare degli insegnanti e dei ragazzi, perché coinvolge anzitutto i genitori in quanto persone e non solo in quanto cittadini, non comporta l'accettazione del postulato secondo cui la famiglia sarebbe la detentrice esclusiva di una specie di diritto naturale, verticalmente trasmesso, a educare i propri figli e a delegare a ciò le istituzioni sociali. […] Ancora una volta si evidenzia un corto circuito ideologico che è indice di un'arretratezza di elaborazione della centralità della famiglia, del suo coinvolgimento in dinamiche di tipo affettivo e rappresentazionale legate all'esperienza scolastica».

299 Cornet J., De Smet N. (2013), *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre. Une autre conception du groupe-classe*, Issy-les-Moulineaux. ESF éditeur. Si pensi all'utilità di queste indicazioni nei contesti interculturali in cui la scuola si fa oggi.

adulto, a un altro status, questo significa (potrebbe significare) passare di grado scolastico, anche adesso che la scuola è in crisi e i processi di frammentazione sociale sono intensi. In *Cambiare la scuola* si chiede di riconoscere e di lavorare su qualcosa che c'è già: se Massa ribadisce più volte che la scuola deve avere funzione iniziatica e sostenere i percorsi di individuazione dei giovani non significa che essa in un modo nell'altro, magari poco e male, ma ugualmente non lo faccia. Si domanda allora di provare a farlo in maniera pedagogicamente studiata, in modo che la conquista di spazi e di immagini di sé delle persone più giovani avvenga certamente in un mondo che è quello che è ma anche in una scuola che sostenga i desideri per certe condizioni, certi saperi, certe possibilità collettive e non altre. Curando la relazione con le famiglie attraverso il cambiamento dei/delle figlie e delle forme della scuola come momento fondamentale, senza negarlo.

La crescita vista attraverso i passaggi sanciti istituzionalmente richiama il «processo di individuazione di sé che il giovane compie così duramente nonostante la scuola e attraverso di essa»[300] e che passa nel doppio confronto con l'eredità familiare, da cui distinguersi e in cui riconoscersi, e con l'ordine sociale di cui si è parte e compartecipe e in cui di nuovo riconoscersi e distinguersi[301].

Dunque la processualità della dimensione generativa pone in risalto la categoria del tempo ma anche la corporeità: è anche relativamente a queste due dimensioni che si definisce il valore iniziatico assunto dalla partizione in cicli dell'itinerario scolastico, come vediamo qui di seguito.

In un saggio che avremo in seguito occasione di usare approfonditamente, dedicato al tempo come oggetto pedagogico, Massa identifica un "tempo dell'istituzione scolastica" e lo caratterizza così:

> «una temporalità di tipo *iniziatico*, da cui deriva il precipuo carattere di *ciclicità* dell'accadere educativo, la sua fondamentale dimensione antropologica, nei termini istruttivamente tematizzati, appunto, dall'antropologia culturale. Che è forse la scienza dell'educazione più ricca di apporti per la teorizzazione pedagogica e per

300 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 142.

301 Ivi, p. 77: «[…] la valorizzazione di questa differenza [della scuola sia dalla vita familiare sia dall'azione sociale diffusa] non può comportare la rimozione della dialettica tra scuola e famiglia, se non altro per non correre sempre più dagli psicoanalisti a rendere conto dei transfert familiari in gioco nella scuola e di quelli scolastici nella famiglia. Proprio quella separatezza rinvia invece a una dialettica e a uno scambio continui tra istruzione scolastica, educazione familiare e vita sociale».

la prassi educativa»[302].

Pare molto importante qui sottolineare il ripresentarsi del riferimento all'antropologia culturale come fonte scientifica fertilissima per la ricerca educativa e la teorizzazione pedagogica: nell'importante passo dedicato alla "passione per la differenza e l'alterità" sopra riportato si leggeva già tutta l'attualità di questa prospettiva di studio[303]. Il tema delle differenze e della multiculturalità è quello necessariamente al centro della ricerca attuale dell'antropologia culturale che studia i processi di apprendimento formalizzati e i processi educativi in generale, anche detta antropologia educativa. Ne offre un panorama sintetico di efficace profondità il libro di Mara Benadusi *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*[304].

Qui dunque preme sottolineare come, attraverso la guida di Massa, sia possibile riconoscere che il tema delle differenze, delle possibilità (impossibilità) dell'altro e dell'organizzazione scolastica si tengono assieme e che pensare in termini di "iniziazione" all'articolazione in livelli della scuola non è operazione distinta dall'assumersi l'onere dell'elaborazione culturale dei contenuti curricolari. Questa teoria corrisponde ad esempio alla problematica

302 R. Massa, *Continuità educativa e temporalità. Il tempo come oggetto pedagogico* nel capitolo VIII *Tempo e spazio* di Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi*, *cit*., pp. 212 e p. 216.

303 Cfr. il già citato da Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 142: «Questo [l'educazione interculturale] è il dato più innovativo per un cambiamento della scuola: la fuoriuscita da qualsiasi posizione etnocentrica nonostante la diffusione di tendenze tribali, il venir meno dell'idea di identità, la pluralità degli universi formativi, la molteplicità delle strutture di sé. Non è in gioco soltanto l'inserimento degli stranieri nella scuola […] ma il significato stesso dei modelli di cultura in campo educativo. E lo spazio inesplorato di una antropologia transculturale dei processi cognitivi. Quello di una elaborazione adeguata sul piano intellettuale della nostra passione per la differenza e l'alterità». Cfr. anche Massa R. (a cura di) (1997), La clinica della formazione, op. cit., p. 39.

304 Benadusi M. (2008), *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Troina, Città Aperta Edizioni. Si vorrebbe qui riportare una sola citazione dal libro per indicare l'attinenza con tutto ciò che finora, attraverso Massa, si è andato scrivendo. Dopo aver messo in luce come nell'antropologia dell'educazione sia centrale la dialettica tra struttura e *agency*, si passa a un capitolo dedicato a *La nuova etnografia dell'educazione* (ivi, pp. 110-124), sottolineando come in questa siano stati importanti il movimento femminista e gli studi critici sulla razza per «scardinare a poco a poco una visione della scolarizzazione come processo privo di opposizione e destinato al successo nel suo sforzo di riprodurre le strutture sociali esistenti» (ivi, p. 110). E poi si legge che: «[la nuova etnografia dell'educazione] valorizza l'aspetto relazionale e situato dell'azione umana e delle produzioni culturali; emerge così in primo piano il carattere costruito tanto delle differenziazioni basate sulla razza che di quelle fondate sulla classe sociale […] lavori che fanno emergere il carattere situato, dinamico e, al tempo stesso, non immune all'incidenza dei dislivelli di potere, dei processi di produzione e rielaborazione culturale connessi alla scolarizzazione» (ivi, pp. 110-11). I temi della pedagogia interculturale e delle possibilità di resistenza implicate nelle dinamiche pedagogiche di potere si trovano incrociati nella produzione di Raffaele Mantegazza, formatosi con Riccardo Massa: cfr. Mantegazza R. (2006) *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*, Milano, FrancoAngeli; Idem (2003), *Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per imparare a resistere*, Troina, Città Aperta Edizioni.

pratica degli inserimenti degli alunni recentemente giunti da altri luoghi: perché tenere conto dell'età e del corrispondete livello d'istruzione; come portare tutto il sistema scuola ad accogliere e non solo gli individui ad adattarsi; come articolare tempi e temi distinti di apprendimento senza intaccare l'immagine di sé in un gruppo classe di età e di possibilità evolutiva comune nella differenza etc. etc.

Per ribadire sempre che nel pensiero si producono determinazioni concrete di azione. Ma si riprenda il filo cioè la disamina del complesso tematico connesso alle rappresentazioni dei livelli di scuola.

Riccardo Massa, nell'importante saggio sul tempo sopracitato, connette alla dimensione antropologica della temporalità iniziatica, tipica del tempo dell'istituzione, quella rituale dell'accadere educativo:

> «L'educazione è vista comunque, in questo universo temporale, essenzialmente come *passaggio* da un ciclo vitale all'altro. Un passaggio che richiede appunto la permanenza e la transizione in corrispettivi cicli formativi, caratterizzati da un loro specifico mondo sociale ed esistenziale, da gruppi di pari e da traslazioni emotive con figure e con ruoli adulti determinati: il tutto istituzionalmente regolato, specie rispetto al suo dispiegamento temporale, dall'appartenenza ad ambiti organizzativi e valoriali tra loro staccati, da soglie e da modelli valutativi nettamente distinti. Un passaggio di cui si possano facilmente accentuare, ma non necessariamente, le connotazioni religiose e liturgiche. Il che spiega appunto l'ampia elaborazione di questa dimensione dell'accadere educativo da parte delle filosofie *spiritualistiche* e personalistiche dell'educazione, e soprattutto l'uso iniziatico ch'è sempre stato effettuato della temporalità in educazione da parte delle pratiche educative ad esse ispirate»[305].

Con ciò si ricomprende quanto sopra detto sulla relazione dialettica scuola famiglia e la sorta di opzione privilegiata su di essa posta appunto dalla prospettiva personalistica e confessionale. Si pensi però anche al fatto che in Italia oltre ai gradi scolastici sono proprio la tappe della prima confessione, prima comunione e cresima a sancire pubblicamente le fasi di crescita, a fungere come possono da segnali rituali del processo di socializzazione. Qui ora però ciò che si vuole evidenziare e prelevare dal pensiero di Massa è il motivo del "passaggio", l'importanza accordata alla discontinuità, all'effetto soglia.

305 Massa R. (2003), *Continuità educativa e temporalità. Il tempo come oggetto pedagogico,* paragrafo 1. del Capitolo VIII *Tempo e spazio* in Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi*…, *cit.,* pp. 209-216. , p. 212.

Nelle rappresentazioni dei cicli scolastici è infatti questa dimensione "negativa" della discontinuità a contrastare, compensare, far esistere quella "positiva" della continuità. Se a questa è demandata la costruzione della fiducia, il contenimento, il sostegno nei processi di cambiamento, all'altra spetta nondimeno l'occasione di costruire l'autonomia e la personale occasione di dis-identificazione da immagini di sé e l'accesso all'imprevisto come possibilità. La discontinuità ci interessa sia per la rilevanza teorica sia per l'oggetto di ricerca presente, in quanto la scuola media, corrispondente al delicato intermezzo puberale tra infanzia e adolescenza, si è spesso trovata nella sua storia ad essere spinta nei disegni di riforma verso la scuola elementare per la continuità o verso una "secondarizzazione" poco attenta alle sue specificità, sempre sotto l'egida del valore intrinseco della continuità. Lo sguardo pedagogico rende avvertiti del valore educativo e simbolico che hanno le partizioni in cicli e le loro rappresentazioni: è solo nel salto, nel passaggio, nella scarto, nel gioco del cambiamento che si produce l'im-possibile della trasformazione. Nuovi inizi sono possibilità per giocarsi nuove figure di sé. La cura per la "discontinuità", oltre che per la continuità che del resto senza quella non esisterebbe, è importante:

> «La continuità e la produttività di tutto il processo formativo, e dunque l'importanza dei raccordi e dei passaggi tra un grado e l'altro di esso, come pure la funzionalità degli uni rispetto agli altri, implica d'altronde il tener fermo il principio della funzionalità di ogni fase rispetto ai bisogni dei vari periodi di crescita. Altrimenti il superamento operato da tale principio di una educazione intesa come preparazione al futuro, e non come agire finalizzato all'esperienza in atto, finisce col capovolgersi nell'ansia per una sorta di esclusiva destinazione preparatoria di ogni ciclo scolastico rispetto al successivo»[306].

Ancora più esemplarmente si esprime sul tema *Cambiare la scuola* in un capitolo straordinario intitolato *Punteggiature*[307], intendendo con esse proprio la partitura della temporalità educativa in relazione ai tempi individuali. Dapprima Massa tratta il «tempo interiore», come si avrà occasione di vedere. Poi passa a considerare ciò che ci interessa qui adesso e cioè la punteggiatura, delle fasi affettive e cognitive del processo di formazione, sotto il segno del «passaggio» che:

> «chiede di venire declinato intorno alle fasi che scandiscono l'età della crescita e ai loro compiti di sviluppo, quindi ai cicli scolastici: la scuola dell'infanzia

306 Massa R. (2003) *Le tecniche e i corpi*, *cit*., p. 281.

307 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola, cit*., p. 170.

come esplorazione di sé e del mondo mediata da una comunità educativa e dai suoi tempi di vita; la scuola primaria come sperimentazione di sé e del mondo attraverso l'esercizio di competenze cognitive e operative; la scuola secondaria come elaborazione adolescenziale, espansione culturale e acquisizione di competenze sociali; la scuola superiore come identificazione selettiva di un'area epistemologica e professionale da parte di giovani adulti. È questa punteggiatura evolutiva ad essere in gioco in ogni riassetto dei cicli scolastici»[308].

Nel passaggio da un ciclo all'altro si compie un salto trasformativo che dal culmine di completezza del percorso concluso in crescendo continuo, trapassa a un nuovo cammino: nel salto vi è la chance di una rivelazione di sé, delle proprie possibilità ma in questo provarsi è anche l'incertezza della propria misura che si deve svelare. È così che torna il tema dell'iniziazione[309].

Non c'è passaggio, discontinuità, ritualità, iniziazione senza la prova e senza il sentimento del rischio, come una lettura antropologica subito rende manifesto. L'abbandono di uno status, sapersi ed essere saputa/o fare ed essere altre cose è sempre un distacco, un trapasso. Da un ciclo scolastico all'altro cambiano i compiti evolutivi, si deve accedere a una nuova immagine di sé che comporta l'elaborazione della perdita di quella precedente. Il ruolo docente dovrebbe confrontarsi con tali aspettative e dimensioni, dunque ci dobbiamo domandare nella pratica e nel racconto come esse si percepiscono, con quali figure si esprimono e come e quanto possiamo e vogliamo riconoscerle nelle nostre parole.

Restando fedeli a Massa è attraverso il tema del rischio, collegato a quello dell'avventura, che il nesso tra iniziazione e corporeità si svela: «L'avventura evoca il tempo e fa vivere il corpo», si legge in *Cambiare la scuola*[310]. Nella rassegna di tutto ciò che nella progettazione della ricerca è stato considerato pertinente al termine di «livello di scuola», si tratta infine di trattare la connessione tra dimensione della corporeità e dimensione della temporalità iniziatica. Le prove rischiose di cui c'è bisogno per vivere l'iniziazione sono prove di avventura e quindi prove che coinvolgono il corpo, la rielaborazione culturale di esperienze in cui ci si cimenta con l'espressione di sé, produzione di opere e di prestazioni

308 Ibidem.

309 Cfr. Barone P. (a cura di) (2005), *Traiettorie impercettibili, cit*., p. 19: «l'aspetto di maggiore interesse nella definizione della dimensione liminale che caratterizza il funzionamento dei riti di passaggio è, per l'appunto, la possibilità di intenderne la funzione culturale e sociale di rappresentazione di uno spazio e di un tempo intermedio in cui si dà la possibilità di una trasformazione».

310 Ivi, p. 168.

collegate a compiti di realtà:

«Mentre il cinema e la televisione si appellano al corpo in modo virtuale, la scuola lo deve riconsegnare alla vita reale e all'evoluzione dei processi mentali. Solo facendo da sé simili cose [il gioco, il teatro, la musica, l'arte, la letteratura, i miti, il cinema, la televisione, la natura, l'ambiente, i graffiti urbani], essa può entrare in rapporto con la realtà che la circonda. Solo così può elaborare la molteplicità delle culture dentro e fuori di essa, prima di porsi qualche finalità di educazione interculturale. Avventura vuol dire viaggi e scambi internazionali. Lingue straniere».

Dunque le prove di cui c'è bisogno potrebbero essere avventure come i viaggi, le esplorazioni e le sperimentazioni, l'esercizio di competenze e l'acquisizione di abilità in relazione al contesto, alle motivazioni profonde, all'espressione di sé e del gruppo classe. Non sono gli esami e i test basati su prestazioni intellettuali disgiunte dal contesto. Tutto questo ovviamente rimanda a un discorso sulla valutazione, di attualità bruciante oggi in cui i termini di meritocrazia e valutazione sono adoperati come clave nel dibattito pubblico e nelle strategie di controllo istituzionale. Esso tuttavia non può essere affrontato qui. Si ricorda che in *Cambiare la scuola* è trattato in più luoghi[311], costituendo una questione cruciale e sempre aperta, connessa a quelle nella scuola imprescindibili della selezione e della prestazione.

Per concludere si vuole affermare, in continua consonanza col pensiero di Massa, che i due aspetti dell'avventura e dell'iniziazione non sono separabili nella scuola e nella sua organizzazione in cicli:

> «Lavoro e tecnologia interessano la scuola solo in quanto ne fanno un dispositivo di avventura e di corporeità. Un dispositivo di iniziazione e individuazione»[312].

È questo infine il complesso di significati che si collegano all'interrogazione dell'immagine di un'età della vita relazionata a un livello di scuola. Si tratta di corpi, di tempi, di avventure, di prove iniziatiche che sono anche prove di valutazione. Sono questi i nodi semantici a cui si sarà più pronte a prestare orecchio ascoltando i dialoghi e testi e le storie prodotte in ricerca-formazione.
Si sta qui descrivendo la concezione complessiva del disegno di ricerca e come si accede alla pratica di ricerca clinica, in quale situazione di metodo, di condizione intellettuale.

311 Cfr. in particolare ivi, p. 123; pp. 165-166; pp. 172-175.

312 Ivi, p. 169.

Come si vedrà più avanti l'interpretazione tematica dei testi è un lavoro di soglia sul senso dell'argomento trattato, in cui si incontrano lettore/i, scrittore/i e materialità testuale e come il processo di interpretazione clinica è virtualmente infinito anche questo reperimento tematico lo è. Stesso metodo, stesso titolo con ricercatrici e docenti diverse produce parzialmente, solo parzialmente, altri nodi tematici, senza che questo infici il valore della ricerca idiografica.

La predisposizione adottata è sempre quella di fornire un resoconto limpido sul modo in cui si è svolta l'operazione di conoscenza di cui si riporta testimonianza. Qui, e nei due prossimi paragrafi, si racconta come è stata concepita la ricerca, la sua metodologia, il suo sfondo di riferimento, il suo congegno. Che poi quest'ultimo porti a vedere ciò che si era pronte a vedere non può sorprendere perché così per qualsiasi operazione di conoscenza. Il processo di interpretazione dei testi e dei racconti, delle immagini e delle figure, che è stata la discussione e la formalizzazione realizzata nella ricerca sul campo da parte del gruppo in formazione-ricerca avrebbe potuto, può e di fatto in un certo senso continua. Il fatto che per me fin dall'inizio, nel dare un nome al nostro oggetto di ricerca, esistesse un complesso di significati collegati al livello di scuola, alle immagini e alla preadolescenza vuol dire che portavo una disponibilità a ri-conoscerli ma anche una volta visti a trattarli magari spostando al loro valenza. Sono saperi e pre-cognizioni di controllo, sono la lucidità con cui abitare la pratica in cui si è.

Capitolo 5. La preadolescenza e la sua scuola: cenni significativi dal quadro di riferimento

5.1 Uno sfondo multidisciplinare contro cui vedere il campo di indagine

Nell'introduzione di *L'adolescenza: immagine e trattamento*, presentando la ricerca, si parla di uno sfondo multidisciplinare in cui collocare il «campo sostanziale d'indagine » prescelto. Uno sfondo in cui il contributo delle varie discipline segni dei punti di riferimento rispetto ai quali problematizzare, come in un controllo incrociato, tutte le posizioni in gioco: quelle reperite dalla ricerca, quelle proposte dagli stessi saperi "sull'uomo" tramite cui si è allestito lo sfondo, quella della lettura pedagogica con cui si guarda e ci si pronuncia[313].

Ciò che si tratta in questo penultimo paragrafo avanti il racconto della ricerca è appunto un'indicazione dello sfondo su cui è stato collocato il campo d'indagine. Si tratteggia insomma l'orizzonte multidisciplinare contro cui ho visto e vissuto la ricerca, ossia il modo in cui attraverso il confronto con i discorsi disciplinari delle scienze dell'educazione ho potuto pensare la preadolescenza e la sua scuola, prima della ricerca e per fare la ricerca. Il passaggio che avviene da qui innanzi a una prima persona discorsiva è una scelta consapevolmente voluta, determinata dalla prossimità alla fase narrativa della ricerca nella quale questa marca stilistica mira a rendere conto dell'intreccio di voci che si sono risposte sulle soglie comuni della pratica di ricerca e che continuano ad abitare la narrazione che scrivo[314].

313 Massa, R. (a cura di) (1990), *Adolescenza. Immagine e trattamento*, *cit*., p. 13. «La rappresentazione sociale dell'adolescenza, specie quella di chi è preposto a sedi formative, e la testimonianza privilegiata degli stessi in ordine ai successi e agli insuccessi del trattamento, sono un fatto di grande rilievo strutturale nell'accadere educativo, che non può essere appiattito in ridondanza ideologica. Esse costituiscono già di per sé un campo sostanziale di indagine, per dare riscontro al quale occorre però collocarlo sullo sfondo di alcuni "punti di riferimento" multidisciplinare, da assumersi nella loro stessa problematicità, come versante di controllo reciproco tra il loro modello di comprensione dell'adolescenza, quello reperito dalla ricerca, e quello stesso di ordine pedagogico che essa presuppone». Cfr. anche ivi, pp. 15-17 dove si parla dei capitoli iniziali della ricerca già scritti e poi non pubblicati per ragioni di spazio, nei quali si sarebbe trattato dei «principali punti di riferimento della ricerca» e ai quali si sostituisce un elenco di argomenti con relativa bibliografia. I punti dell'elenco sono proprio i «saperi di controllo sull'immagine dell'adolescenza reperita dall'indagine».

314 Per il concetto fondamentale di plurivocità (e un pensiero che delle soglie o tagli speculativi riesca a restituire la molteplicità delle compresenze esistenziali su uno sfondo di responsabilità etica) il riferimento è la ricca opera di Michail Bachtin, in particolare in connessione a questo lavoro Bachtin M. (1998), *L'autore e l'eroe*, Torino, Einaudi. Per una trattazione illuminate del pensiero del grande intellettuale russo

Come spiega Angelo Franza, che con Riccardo Massa lavorò negli anni Novanta a mettere a punto il dispositivo della clinica della formazione, non si può progettare la ricerca-formazione senza sapere e avere presente di cosa saranno segno i fenomeni e quali fenomeni siano segno rilevante[315]. Pur adottando un approccio critico sulla produzione e sulla forma dei discorsi delle scienze umane come la psicologia evolutiva e sociale, la psicoanalisi, l'antropologia e la sociologia, non è ovviamente pensabile porsi come conduttrice di una ricerca con approccio clinico senza aver prima creato lo sfondo di riferimenti multidisciplinari, il quale è indispensabile all'inizio per tarare lo strumento di ricerca, cioè il congegno euristico, e alla fine per discriminare, nelle figure della preadolescenza riconosciute dal gruppo, l'eco attivo e concreto (praticamente effettivo) dei discorsi, miti, rappresentazioni, schemi di comprensione e di interpretazione formatisi nelle produzioni delle scienze umane[316].

Dunque è accaduto che mentre da una parte andavo studiando le opere di Massa e della sua scuola per apprendere teoreticamente e metodologicamente la proposta pedagogica della clinica della formazione[317], dall'altra continuavo a studiare l'oggetto preadolescenza attraverso i testi di varie discipline. Su un altro piano ricercavo le sue figure nei testi filmici e letterari e su un altro piano ancora procedevo a raccogliere, in maniera più o meno formale, con o senza il registratore vocale o il blocco di appunti, storie di genitori

---

e il rilievo alla figura della soglia cfr. Sini S. (2011), *Michail Bachtin. Una critica del pensiero dialogico*, Roma, Carocci. Più sinteticamente e accessibile on line, della stessa cfr. Sini S. (2011), *Soglie e confini nel pensiero di Michail Bachtin*, in "Between", 1(1). Disponibile presso http://www.between-journal.it/.

315 Franza A., Mottana P. (1997), *Dissolvenze...*, *cit*., pp. 23-24: «Orbene la possibilità di una semeiotica come è noto, dipende essenzialmente dalla soluzione di due problemi: 1) stabilire di cosa siano "segno" i fenomeni da interpretare; 2) stabilire quali fenomeni siano "segni" rilevanti in proposito. La soluzione di questi due problemi pure strettamente interconnessi richiede e di necessità il lavoro preliminare di una sintomatologia che sia in grado di interpretare i fenomeni in questione come segno di qualcos'altro».

316 Massa, R. (a cura di) (1990), *Adolescenza. Immagine e trattamento*, *cit*., p. 25: «Da una parte quindi l'identificazione dell'oggetto relativo alla elaborazione della adolescenza quale campo di indagine pedagogica demanda alla costruzione di categorie analitiche, strumentali e interpretative che sia attenta ai modelli di comprensione individuati e praticati dalle scienze umane, nella prospettiva di accogliere suggerimenti categoriali e metodologici, senza incappare però in suggestioni sociologistiche o psicologistiche. D'altra parte, viceversa, un simile assunto di ricerca vorrebbe indurre a un costante atteggiamento critico riguardo il modello metodologico assunto, alla sua valorialità materiale e ideologica, in modo da rendere quanto più possibile "controllabile" il gioco interpretativo di categorie che sono utilizzate sopra un oggetto quale l'adolescenza sempre implicanti (volente o nolente) la stessa identità culturale della società che li esprime e dei saperi che li studia».

317 Si è già spiegato come si creda in fondo di non poter scegliere davvero come e cosa ricercare perché qualunque presa di parola in un campo del sapere suppone già di essere dentro una storia linguistica e culturale in cui si appare come eco e riflesso di altro. Ciò che importa è dunque incorpandosi o incarnandosi fare lo sforzo di una visione ecologica.

e di insegnanti.

Ho saputo continuamente che la mia lettura era sempre rivolta al *discorso* pedagogico. Un tipo di studio e di lettura che si comprende chiaramente attraverso le parole di Barone premesse al suo *Pedagogia dell'adolescenza*:

> «[…] leggere attraverso la prospettiva di un sapere pedagogico capace di confrontarsi con le altre scienze umane per delineare un proprio specifico sguardo con cui interpretare i fenomeni socio-culturali e, a partire da qui, definire le condizioni di possibilità per la realizzazione di esperienze concretamente formative. Insieme alla complessità degli elementi a cui è necessario riferirsi oggi, per dare conto delle numerose variabili che intervengono nel processo di definizione dell'adolescenza come oggetto di riflessione e di teorizzazione in seno alle scienze umane, si rivela anche un limite dei paradigmi scientifici che hanno preteso di giungere a una enunciazione delle caratteristiche naturali dell'adolescenza che avessero validità universale: da questo punto di vista gli apporti del decostruzionismo materialista e strutturalista, per un verso, e del paradigma della complessità, per un altro verso, si sono rivelati indubbiamente fondamentali nell'apertura di un nuovo campo di indagine che smarcasse il sapere pedagogico dai retaggi epistemologici del positivismo»[318].

Avendo ricercato e riflettuto per anni discorsi e immagini della preadolescenza ne sono divenuta esperta. Una esperienza da cui ho dovuto necessariamente tutelarmi durante lo svolgimento della ricerca-formazione, che domanda di fare ricerca congiuntamente per scoprire tutte qualcosa di nuovo sull'aspetto dell'accadimento formativo interrogato, attraversando le esperienze empiriche e individuali ri-portate nello spazio clinico. Nella ricerca-formazione ho messo sotto scacco la posizione esperta, l'ho nominata col gruppo di co-ricerca per lasciarla tacere, per sottrarci tutte alla richiesta di replicare il modello trasmissivo di formazione a cui siamo state assuefatte e al fascino seduttivo della parola sapiente consacrata. E per lasciarsi lo spazio di sapere quello che non sapevamo di sapere e con quali parole.

Individualmente invece è stata una questione di fedeltà e di autosservazione, di disciplina all'ascolto attivo e non direttivo e alla pratica metodologica della dialogicità in cui si interpretano le interpretazioni di una e di tutte. Ovviamente queste cure non hanno fatto sì che le mie pre-supposizioni e assunzioni non emergessero. Ho sempre saputo che il

318 Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, *cit*., p. 12. Ma ancora più chiaramente e utilmente nel primo capitolo *Dire, fare… rappresentare l'adolescenza,* pp. 23-27.

punto critico, e irrisolvibile, sarebbe stato «quanto interpretare ciò che dicono, delle loro parole»[319] ma anche che nella dialogicità intrinseca della ricerca compartecipata di impianto clinico e critico fenomenologico sempre ci sarebbero stati anche la mia voce e il mio sguardo presciente, che la guardia migliore è data dal rispetto della plurivocità, dal pensare per attuare lo spazio di riconoscimento dell'altro.

Questa premessa è indispensabile per comprendere perché alla soglia del racconto della ricerca si trovi questo ritratto del "mio" quadro di riferimento multidisciplinare. Debbo aggiungere che nel corso degli studi preparatori non ho di fatto scisso la studio della preadolescenza da quello della sua scuola. Sebbene siano stati due campi di reperimento bibliografico e di compulsazione dei testi distinti tuttavia i temi, le figure, i discorsi nell'uno e nell'altro percorso si sono incrociate proprio perché l'orizzonte in cui si è mossa l'intenzione di ricerca è stato di tipo educativo, in ambito scolastico.

I testi che sono andata ricercando e attraversando trattano la preadolescenza con gli strumenti epistemologici di ciascuna branca del sapere, dalla pedagogia alla psicoanalisi, dalla psicologica socio evolutiva alla sociologia. Molti si essi li ho solo attraversati, di altri ho trovato utile la struttura argomentativa o alcune immagini, di altri ho apprezzato la sintesi e la semplificazione di una molte di rilevazioni, tra tutti ho cercato la ripetizione di alcune parole o concatenamneti logici o di metafore. Di alcuni mi rimangono fogli e fogli di appunti e di altri solo una frase. Da tre libri di Margareth Mead solo una poesia[320] ma certo la sua voce mi è presente assai ogni volta che penso all'intergenerazionalità. E certamente in me agiscono sempre tutte le figure che ho incontrato nei film sulla e della preadolescenza che vado raccogliendo, nei romanzi classici o meno con protagonisti tra gli 11 e i 14 anni per il mio archivio, nei libri per *young adults* fascia 11-13 che mi sforzo di leggere alla ricerca di qualcosa di buono o di significativo.
Tutto questo mi ha permesso di formulare il quadro di riferimento in cui collocare l'indagine sulle immagini della preadolescenza nella sua scuola. Qui avanti propongo quindi non una rassegna più o meno approfondita sullo stato dell'arte della ricerca sull'oggetto preadolescenza in vari campi disciplinari (che richiederebbe un centinaio di pagine da

319 Rezzara A., Riva M.G. (1999), *Formazione clinica…*, *cit*., p. 87.

320 «Che io non sia un inquieto fantasma / Che segue ossessivo l'andare dei tuoi passi / Al di là del punto in cui mi hai lasciato / Ferma in piedi nell'erba appena spuntata. // Tu devi essere libera di prendere un sentiero / La cui fine io non senta il bisogno di conoscere, / Né febbre affliggente di essere sicura / Che sie andata dove io volevo andassi // Quelli che lo facessero / Cingono il futuro / Fra due muri di ben disposte pietre / Ma segnano un cammino spettrale per se stessi, / Un arido cammino per ossa polverose // Dunque tu puoi andare senza rammarico / Intanto da questo paese familiare, / Lasciando un bacio sui miei capelli / E tutto il futuro nelle tue mani» in Mead M. (1977), *L'inverno delle more. La parabola della mia vita*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, p. 316.

sola), né la restituzione di un resoconto articolato del percorso di ricerca intrapreso per allestire il quadro di riferimento multidisciplinare. È il racconto di quanto presente in quel quadro è stato anche determinate per me nel concepire il congegno euristico del ricerca, nel predisporre il percorso della ricerca-formazione, nel selezionare i materiali e i testi per gli ancoraggi e nella stessa disposizione del *setting*. s

5.2 Alcuni motivi preadolescenti che specchiano l'oggi

Negli ultimi venti anni la preadolescenza è diventata un oggetto discorsivo sempre più presente e riconoscibile. L'interesse per questa fase liminare, contradditoria e delicatissima è andato aumentando anche a prescindere dai discorsi sulla scuola, cui originalmente era quasi sempre legata. Nel dicembre 2008, invitato a un convegno a Torino intitolato proprio "Preadolescenza: il diritto di abitare la terra di mezzo", Miguel Benasayag sottolineando il nuovo spicco dato a questa fase della vita che è alba e tramonto assieme, ipotizzava così:

> «Perché gli organizzatori hanno voluto sviluppare questo convegno intorno al tema della preadolescenza? Forse perché vogliono mostrare fino a che punto si arrivata la crisi mondiale e storica. Siccome la nostra società, o meglio le nostre società sono la dimostrazione di un insuccesso e l'adolescenza è ormai un periodo che si protrae fino ai 50/55 anni di età e siccome l'insuccesso circonda tutta la adolescenza: abbiamo deciso di analizzare il periodo precedente e mettere in evidenza le sue caratteristiche»[321].

Forse non è estranea all'affermazione del noto psichiatra e attivista un certa provocazione nei confronti degli organizzatori, i quali nei loro contributi raccolti in volume cercano a più riprese di opporsi, proprio a partire da questa novità sempre nuova della preadolescenza, a una visione disperata delle condizioni attuali dei rapporti intergenerazionali e del discorso sul futuro. L'idea di "riparare all'inizio" non è tuttavia estranea a certi discorsi sulla preadolescenza né è dubbio che essa emerga anche in relazione alle difficoltà di "trattamento" dell'adolescenza.

La società complessa in cui viviamo da circa cinquanta anni conosce il fenomeno di rinviare l'autonomia individuale sotto la rilevanza del periodo di istruzione. Pur

321 Magnoni U, Venera A.M. (a cura di) (2009), *Preadolescenza. Il diritto di abitare la terra di mezzo*, Milano, Franco Angeli.

contemplando il peso determinante delle tante variabili socioeconomiche e culturali si può dire generalizzando che nelle società multiculturali delle democrazie industriali avanzate odierne l'ingresso nel mondo del lavoro e la possibilità di formare e sostenere una famiglia siano tappe esistenziali sempre più posticipate, su cui incombe sempre più preoccupante lo spettro della disoccupazione giovanile. Il protrarsi delle fasi di indecisione rende gli individui più ricattabili e manipolabili e si parla di una eterna adolescenza in cui la disponibilità a desiderare sempre nuovo merci per sostenere processi di identificazione ogni volta avviati e disfatti sia funzionale al regime economico consumista in cui viviamo. L'imminenza delle catastrofi ecologiche e l'insostenibilità complessiva del sistema attuale sono fra le cause della percezione diffusa della crisi e della sentimento di vanità. Come scriveva Benasayag nel suo libro più famoso[322] questa condizione generale "guasta" (cui va sovrapposta l'implicata rivoluzione dei supporti digitali e i cambiamenti macroscopici che ha comportato nelle forme di vita associata) si riflette nella dinamica dei rapporti intergenerazionali. Il rapporto con l'adolescenza tende a complicarsi sempre di più perché domanderebbe, stante il quadro di crisi accennato, di rivedere le dinamiche di potere tra le generazioni, riconoscendo l'occasione di una nuova promiscuità generazionale in cui farsi corresponsabili e disponibili assieme al mutamento. Il tema è scottante e urgente e in Italia, paese in vistosa fase di denatalità, il mercato editoriale (anch'esso non florido) risponde pubblicando di continuo saggistica divulgativa.

Il venire meno dell'adolescenza, il suo dissolversi a causa dell'eccessiva dilatazione dei suoi confini, era un tema trattato anche da Raffaele Mantegazza nel libro più volte citato *La terra di mezzo*[323], dove veniva posta la questione di cosa comportasse fare a

322 Miguel Benasayag, importante psicoanalista e attivista franco argentino, è divenuto celebre in seguito al libro scritto con Gerard Schmit nel 2004 *L'epoca delle passioni tristi* (Milano, Feltrinelli) che tanto è stato ed è usato nelle formazioni di formatori.

323 Mantegazza, R., Barone P. (1999), *La terra di mezzo*, Milano, Unicopli. Dapprima l'autore riconosceva la nascita dell'adolescenza (nell'epoca moderna della borghesia trionfante) come effetto di dinamiche storiche socioeconomiche e culturali decisive nella percezione e nella rappresentazione di una condizione fisiologica che non ha l'invariabilità dell'oggetto naturale ma dipende dalla contingenza storica. Poi, nel paragrafo *Verso la fine dell'adolescenza?* (ivi, pp. 27-32) ragionava sugli effetti di questa dissoluzione. Cfr. ivi, pp. 27-28: «Se infatti l'adolescenza si caratterizza tipicamente, ed è sorta storicamente, quale periodo di transizione tra l'infanzia e l'età adulta, limitata nel tempo e con proprie dinamiche storico psicologiche, parlare di una dilatazione temporale incontrollata dell'adolescenza stessa corrisponderà al limite a tematizzare un suo dissolvimento in quanto oggetto specifico […] si parla allora di un dissolvimento dell'adolescenza come età specifica verso il raggiungimento di una "nuova promiscuità" […] che permetterebbe un'indifferenziazione tra i soggetti ed un loro inserimento potenzialmente perfetto e senza conflitti nel meccanismo sociale». E da qui si sviluppa un'analisi efficace del periodo adolescenziale come «istanza di mediazione», per cui si legga a pagina 30: «l'adolescenza come moratoria si appresta a scomparire, perché l'adolescente non trova più gli spazi sociali e psichici della possibile opposizione all'assetto storico-sociale, in cui è inserito fin da subito senza nemmeno rendersene conto».

meno di quella fase di moratoria in termini di soppressione di fertili spazi di conflitto e contraddizione e di un ambito di costituzione delle soggettività:

> «In uno studio sul rapporto adolescenza/società sarà allora interessante, una volta individuate le cause strutturali della crisi dell'individuo nella modernità, notare come, a livello di ontogenesi del soggetto alienato, proprio il mancato intervento pedagogico consapevole su un'adolescenza che scompare sia una delle cause del disagio dell'individuo che spesso si vede costretto a regressioni irrazionali verso l'ombra mitica della propria infanzia»[324].

Si potrebbe pensare dunque che se l'adolescenza scompare e si fallisce nella sua elaborazione, venga da volgersi al suo insorgere come momento in cui si verifica lo stacco dall'epoca mitica e pure siano ancora recuperabili le possibilità impreviste, così precocemente sottratte nella crisi democratica e post capitalista a quello che pensiamo come soggetto. Chissà.

Qui si vorrebbe però, a mo' di introduzione al breve ritratto dell'età che si sta per dare, suggerire alcune altre affinità tra l'immagine della preadolescenza e il tempo, il nostro, che in essa riesce a rispecchiarsi. Una condizione anagrafica prende carattere e assume figura in quanto modo per raccontare le forme di vita contemporanee: attraverso i discorsi su quella si parla sempre di sé e del proprio mondo. La preadolescenza (ci) parla adesso per varie corrispondenze.

Si è appena detto che è bifronte, guarda sia avanti che indietro, questa è la sua cifra. Non è interamente sotto il segno dell'inizio perché in essa si evoca potentemente la fine dell'infanzia, una grande figura dell'immaginario, tema di tante poesie e racconti. Un tempo e in altre culture celebrata istantaneamente grazie ai riti di iniziazione[325] e poi

---

324 Ivi, p. 32.

325 Cfr. Barone P. (2005), *Traiettorie impercettibili*, *cit*., p. 19: «[…] l'aspetto di maggiore interesse nella definizione della dimensione liminale che caratterizza il funzionamento dei riti di passaggio è, per l'appunto, la possibilità di intenderne la funzione culturale e sociale di rappresentazione di uno spazio e di un tempo intermedio in cui si dà la possibilità di una trasformazione»; Benasayag M. (2009), *La dimensione del futuro e il significato dell'azione educativa* in Magnoni U, Venera A.M. (a cura di) *Preadolescenza…, cit*., pp. 77-109, p. 78: «In passato, il fatto di diventare adulto corrispondeva a un momento di passaggio in cui anche la società riconosceva dopo un lungo periodo di osservazione del bambino, la sua affinità elettiva profonda, territorializzata nel momento del passaggio alla condizione di adulto. I rituali di passaggio comportavano sempre una condizione di pericolo misurato, ma pur sempre pericolo e facevano sì che il bambino sopportasse il pericolo, il dolore, la perdita, la paura in modo concentrato. Nelle società più complesse, questo passaggio è assolutamente impossibile […]. Questi riti di passaggio si sono sviluppati e non sono più istantanei ma rappresentano una soluzione di continuità tra due momenti dell'esistenza. Questa soluzione di continuità è il momento nel quale il bambino, che non è ancora un adulto, si trova in *una situazione di mezzo*

nella modernità passaggio topico del disvelamento, breve fase a volte simboleggiata in un episodio, traumatico sovente, di delusione e disillusione da cui sorge la consapevolezza riflessiva che rende infelici, forse menomati, ma anche autonomi e autodeterminati. Dalla fine di illusioni ingenue debbono poterne nascere delle nuove, una nuova volontà. Oggi, con la rarefazione demografica dei bambini e l'incapacità di riconoscere la loro alterità, la fine dell'infanzia giunge nelle famiglie come un risveglio inaspettato, in cui si capisce che il sogno infantile è finito e che non si avuto tempo abbastanza per prepararsi a conservare l'intimità con lo straniero, la straniera pronta oramai a mettersi in viaggio.

La preadolescenza oscilla tra la curiosità, il desiderio di divenire, la trasformazione e la paura, la tribolazione, l'incertezza. È presa tra il lutto e l'aspirazione, è morte e nascita assieme, scompare con una piccola apocalisse la bambina/il bambino e sboccia col giovinetto/ la giovinetta quello che tra destino e carattere sarà un individuo.

Apocalisse e avvento improvvisi e al tempo steso sospesi, ecco che ancora torna il segno ancipite della preadolescenza. Non più bruco non già farfalla ma ibrido indefinibile, vivo e sognante al tempo stesso, dipendente e già autonomo, definito ma non dispiegato e perciò delicatissimo- ché un intervento malaccorto può deformare questo nuovo modo di stare e apprendere il mondo - la/il preadolescente conosce con la pubertà il più brusco cambiamento fisiologico che tocchi al corpo in una parabola vitale. La fine dell'infanzia e il risveglio alla scena sociale così come essa, crudelmente e violentemente e desiderabilmente è, coincide con la maturazione sessuale, con l'esperienza carnale della differenza sessuale quale campo primo del gioco – tra limiti e possibilità - delle definizioni identitarie individuali e collettive. Con la preadolescenza nasce la sensibilità sociale alle differenze, nasce in sé, nel proprio corpo come dovuta voluta determinata eppure interpretata definizione sessuale e come sensibilità alla dovuta voluta determinata e pure interpretabile definizione sociale.

Allo sviluppo sessuale si accompagna una maturazione neuroendocrinologica e cognitiva che è stata descritta, a partire dal paradigma piagetiano, come sviluppo del pensiero ipotetico deduttivo o formale[326] oppure, da altre prospettive, come facoltà riflessiva e

e mette alla prova i suoi limiti e i limiti della società e li esplora e li supera, viola il proibito oppure resta nei limiti in modo esageratamente disciplinato». Si pensi all'immaginario letterario e cinematografico e quanti episodi di passaggio raccontano, spesso alla fine di un'estate, di una lunga estate dell'infanzia, l'iniziazione a un'età adulta di un gruppo di amici. Si tratta quasi sempre di gruppi di amici maschi. Solo negli ultimi anni aumentano film di *bandes de filles*.

326 Cfr. Piaget J. (1967), *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, p. 71: «Il pensiero concreto è la rappresentazione di una azione possibile, mentre il pensiero formale è la rappresentazione di una rappresentazione di azioni possibili».

di immedesimazione nell'altro. Si possono iniziare a fare ipotesi su di sé e sull'altro, sul proprio posto nel mondo e sul proprio destino in relaziona a possibilità e desideri e limiti. Si può confrontare il prima e il dopo, il possibile e l'attuale. Ci si può chiedere perché in nuove forme e dunque nasce l'esigenza di una nuova partecipazione al sapere e alla sua produzione. Per questo la scuola media diviene scuola delle divisioni disciplinari e dell'orientamento. Immaginarsi nel tempo, con un corpo che può generare, che può lavorare, che può sapere e fare, ecco cosa nasce dalla fine della lunga luminosa interminabile giornata infantile. Ecco in quanti snodi cruciali la preadolescenza riflette il nostro tempo.

La relazione con la differenza nell'epoca della globalizzazione e della mutazione antropologica che attraversiamo è per noi la prima sfida, quella attraverso cui giocare non solo il destino della convivenza umana ma quello della sopravvivenza stessa della specie. Differenza dell'altro come proprio limite e possibilità, come spazio in cui crescere la propria differenza, quella tra ciò che so e sono e tra ciò che posso essere e sapere: sfide culturali che sono altrettanti orizzonti politici nel momento in cui concepire e agire le alternative economiche e sociali è la cosa più necessaria e difficile sul crinale della catastrofe ecologica e il compimento di una nuova partizione tra terre salvate e terre condannate sotto il tallone d'acciaio. (L'apocalisse culturale della pubertà e la ricostruzione in una politica delle differenze riflettono il tempo generale)[327].

La questione della partecipazione al sapere è l'altra domanda preadolescente, della fase in cui l'esplosione fisico-motoria si accompagna a nuove potenzialità cognitive e a un interesse decisivo per le emozioni sociali e le dimensioni collettive. La conoscenza incarnata e complessa si confronta oggi con i supporti tecnologici e le nuove forme di produzione e distribuzione del sapere, l'elaborazione di nuove dimensioni dell'espressione pubblica e della partecipazione alla rilevanza etica e politica dei conflitti epistemologici.

Infine la novità della preadolescenza domanda lo spazio pubblico della propria attività per riuscire a definirsi nel gioco delle differenze: pone la questione delle forme e della qualità del lavoro e dei lavori. Con la preadolescenza sorge la sensibilità sociale e l'interesse civile, si presenta l'occasione e la domanda della partecipazione attiva alla dimensione

327 La notazione soprastante serve per indicare un testo miliare per chi scrive dal quale, tra mille altre preziose suggestioni, si può trarre questa della fine del mondo infantile come esperienza catastrofica e rigenerativa da cui le/i preadolescenti sono di fatto assorbiti in alcune fasi della pubertà. Ci si riferisce al prezioso De Martino E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino Einaudi. Da cui cfr.p. 39: «Accenna al motivo della fine del mondo nei riti di pubertà, sepolture del novizio: *Stirb und Werde*, suona il tema fondamentale di questi riti di metamorfosi che intendono porre al riparo a un ritardo nella fase della eterna adolescenza».

collettiva e alla riflessione sull'istituzionale: domanda che esige cure responsabili per pronunciare la propria parola efficace da rivolgere alla comunità. La fine dell'infanzia è un'apocalisse culturale come quella in cui ci pare di vivere ed è l'avvento di un soggetto politico e parlante che deve essere accolto e si tratta di una sfida affettiva e culturale come quella proposta del neonato, rivolta però non alla famiglia naturale ma alla collettività. È qui che la preadolescenza si mostra come problema, come questione che infesta i discorsi, come spettro in cui riconoscersi.

Ecco quello che poco più distesamente si vedrà qui di seguito.

5.3 Ricerche sulla preadolescenza e discorsi della psicologia sociale ed evolutiva

Non è consueto pensare alla preadolescenza in maniera distinta dal grado di scuola corrispondente. In Italia la scuola media unica è stata fin dall'inizio "la scuola del preadolescente"[328] e per molti anni la categoria anagrafica è stata utilizzata quasi esclusivamente nel contesto dei discorsi sulla e nella scuola.
Ancora oggi l'associazione è pressoché automatica a livello di senso comune. Nominare la preadolescenza e vedere l'interlocutore tradurre l'espressione ne "l'età delle medie" è una prova di certa riuscita che si può fare in ogni momento (tra l'altro, ovviamente, segno di come l'esperienza scolastica sia un luogo generatore di profondissimi meccanismi identitari. Una nazione, questo termine così svuotato, ha avuto a lungo bisogno della sua cultura nella sua scuola per ingenerare sentimenti identitari di massa e difatti nella crisi odierna non mancano voci che vorrebbero riattualizzare il dispositivo).

328 Si veda il libro D'Alessandro V., Riccobono L., Russello R. (1969), *Indagine sulla scuola del preadolescente*, Firenze, La Nuova Italia. Il termine "preadolescente" e "preadolescenza" entrano nei documenti legislativi col Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979, dove nella Parte II dedicata a «Una scuola adeguata all'età e alla psicologia dell'alunno» si tratta in un paragrafo de «La realtà dell'alunno che si trova nella fase della preadolescenza» . Ma i termini sono correnti nell'ambito del dibattito che precedette la legge istitutiva della media unica del 1962, soprattutto nell'area che faceva capo a Lamberto Borghi e a «Scuola e città». Si tennero a Roma dal 17 al 19 marzo del 1956 le *Giornate di studio sui problemi della scuola media di primo grado*. *Educazione dei preadolescenti dal punto di vista psicologico, sociale e didattico* i cui interventi furono raccolti nel numero speciale *La scuola dagli 11 ai 14 anni, «* Scuola e città», 5, 1956. Dieci anni dopo il Ministero dell'Istruzione promosse «La scuola per tutti in Italia: primo consuntivo e prospettive» un Convegno nazionale di studio di cui sono pubblicati gli atti. L'intervento di Borghi si legge su "Scuola e città", 4/5, 1966, pp. 135-146.

Il legame associativo funziona anche all'inverso: se si dice di insegnare al liceo l'interlocutore qualunque difficilmente pensa primariamente all'età delle studenti/studentesse (ma più facilmente all'indirizzo scolastico, ai tempi e i costumi che attraversiamo, alla scuola allo sfascio nella società etc. etc.); quando si dice di insegnare alle medie si può contare su un commento circa l'età difficile, le caratteristiche complicate e bizzarre di quell'epoca della vita in cui si è in trasformazione e non è facile relazionarsi, tanto più, si aggiunge, nella scuola media come è fatta, cioè male...

Nell'ambito dei discorsi scientifici o disciplinari la preadolescenza da circa trenta anni, dalla fine degli anni ottanta, acquista sempre maggiore evidenza in quanto fascia d'età, condizione esistenziale e socio psico biologica riconosciuta e degna di studi e interesse. Si svincola dal riferimento univoco con il livello di scuola e diventa oggetto di produzioni discorsive in vari ambiti[329].

Si può prendere come "interlocutore" un motore di ricerca per la compilazione delle bibliografie scientifiche: le occorrenze di studi che portano preadolescenza nel titolo, soprattutto nel campo della psicologia sperimentale ed evolutiva aumentano progressivamente negli anni recenti. Meno nel campo della ricerca sociale, della sociologia, dell'antropologia e della pedagogia ma pur sempre con un crescendo. Certo il numero di occorrenze è sempre imparagonabile risetto a quelle di infanzia e adolescenza: la preadolescenza rimane sempre stretta, esile tra le due.

In Italia le indagini "classiche" sulla condizione giovanile dello IARD non hanno mai considerato la fascia anagrafica 10-14 e in generale anche oggi le ricerche empiriche sulle/su preadolescenti scarseggiano. Uno spartiacque è stata l'ampia ricerca a raggio nazionale, condotta dal salesiano COSPES (Centro di orientamento Scolastico Professionale e Sociale) e divulgata nel 1986 con un volume titolato *L'età negata*, cui è seguita una lettura espositiva più ragionata, e orientata a rilievi di tipo pedagogico, nel 1990: *Preadolescenza, Le crescite nascoste* di De Pieri e Tonolo[330]. Sebbene sia stato un lavoro decisivo per

329 Cfr. le cinque pagine di approfondimento bibliografico in Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, *cit*., pp. 102-106., dove si trovano gli estremi delle rare ricerche sociali empiriche di un qualche rilievo in Italia e una panoramica di studi dagli anni '90 a oggi anche internazionale. Cfr. Augelli A. (2011), *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, Milano, FrancoAngeli, p. 41: «Negli anni Novanta c'è stato un incremento di studi sull'età preadolescenziale e la ricerca pedagogica ha apportato un contributo notevole in relazione alla crescita integrale dei ragazzi, alle metodologie didattiche e formative (specificità e cambiamenti della Scuola Media inferiore), alle dinamiche familiari e alla relazione genitori-figli e alla progettazione dei loghi educativi informali. Si è andata consolidando l'idea che più che un sottolivello dell'adolescenza, l'età preadolescenziale si afferma come fase di vita a se stante, proprio per l delicatezza e la specificità di alcuni tratti».

330 L'indagine COSPES è stata la prima a raggio nazionale su l'età della preadolescenza. A commento è stato edito COSPES (1986), *L'età negata*, Torino-Leumann, LDC. In seguito è stato pubblicato il volume conclusivo della ricerca, che è quasi un manuale: De Pieri S., Tonolo G. (1990), *Preadolescenza, le*

sancire la rilevanza euristica di questo costrutto anagrafico, in cui «l'esplosione spazio-motoria» e «l'ampliamento socio-affettivo» sono due evidenze macroscopiche, la ricerca Cospes appare oggi superata: le agenzie di socializzazione, i contesti di vita e di sviluppo, le agenzie educative selezionati come ambiti di indagine non rispettano più la situazione contemporanea. L'effetto straniante che si prova nella lettura del volume indice a riflettere su come nel corso degli anni Novanta si sia verificata un'accelerazione delle trasformazioni sociopolitiche e culturali. Uno strumento utile per avere comunque una panoramica degli studi italiani sulla preadolescenza fino agli Novanta è il volume *Preadolescenza e preadolescenti*. *Una rassegna di ricerche psicologiche e sociologiche* che presenta, sotto forma di schede sintetiche, obiettivi, metodi e risultati delle ricerche empiriche psicologiche e sociologiche che si sono occupate di preadolescenza nei due decenni precedenti[331].

Oggigiorno il termine è problematizzato soprattutto nel campo sociologico e psicoanalitico. Anche in questi studi però quando è adottato definisce l'arco cronologico 10-14 anni, in concomitanza con la fine della latenza - infanzia e lo sviluppo dell'identità sessuale matura. In realtà in ambito psicoanalitico sempre di più, a partire soprattutto dagli studi di Blos[332], si comincia a parlare della fase 10-14 con una sua specificità non sovrapponibile solo all'evento puberale ma con caratteristiche proprie.

Nella maggior parte degli studi psicologici, soprattutto sperimentali, comunque il temine viene adoperato senza problematizzazioni, sempre identificando l'arco di vita che va dai 10 ai 14 anni[333] e che ha nello sviluppo puberale il suo segnale distintivo ma non riassuntivo.

Con pubertà si intende la brusca trasformazione fisiologica, neuroendocrinologica e morfologica che interessa tutte le funzioni corporee ma con maggior evidenza quelle sessuale, dato che porta alla maturazione dell'individuo sviluppando i caratteri sessuali primari e secondari.

---

crescite nascoste, Roma, Armando Editore. Gli stessi hanno fornito le risultanze essenziali e le loro riflessioni sui dati della ricerca in De Pieri S., Tonolo G. (1990), *Educare i preadolescenti*, Torino, ElleDiCi.

331 Bonacini C., Mancini T., Ricci E. (1993), *Preadolescenza e preadolescenti: una rassegna di ricerche psicologiche e sociologiche,* Modena, Centro Stampa del Comune di Modena.

332 Blos P. (1979), *Adolescenza come fase di transizione*, Roma, Armando e Blos P. (1989), *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli.

333 Anche nella letteratura anglosassone, dove si parla più frequentemente di *early adolescence*, si rimarca la distinzione tra il periodo 10-14 e quello 15-18. Cfr. Augelli A. (2011), *Erranze..., cit*., p. 41: «Studi psico-socio-pedagogici di origine anglo-americana tendono a distinguere all'interno dell'arco adolescenziale il periodo della prima adolescenza (11-14 anni), dell'adolescenza (15-16 anni) e della tarda adoelscenza (17-19 anni)».

Un evento del corpo tuttavia è sempre un evento psicologico culturale e sociale, dunque politico: cambia un individuo e cambiano tutte le relazioni e le situazioni dei corpi che lo riguardano[334]. Scrive Giusi Speltini: «la pubertà costituisce a tutti i livelli una transizione sociale, cioè un evento di vita che cambia il rapporto dell'individuo con l'ambiente sociale, oltre che a implicare una ristrutturazione del sé»[335].

La studiosa si è occupata per decenni di indagini empiriche e ricerche teoriche sulla preadolescenza nell'ambito della psicologia sociale dello sviluppo, col gruppo di Augusto Palmonari, verso cui Ricardo Massa ebbe a riconoscere in un paio di occorrenza delle affinità[336].

Il suo contributo nel volume curato da Palmonari *Psicologia dell'adolescenza*, offre una sintesi limpida di questa esperienza di studio in cui, centrata l'attenzione sulle rappresentazioni del cambiamento di sé, assume spicco rispetto ad altre variabili la differenza tra maschile e femminile.
Il corpo cambia e l'infanzia finisce, si entra sulla scena sociale dovendo rispondere nuovamente e diversamente di una identità di genere, con specificità sempre maggiori:

334 Cfr. Schimmenti V. (2009), *Il tempo dell'adolescenza. Mutamenti soggettivi e trasformazioni sociali*, Milano, FrancoAngeli, p. 34: «I fattori che determinano lo sviluppo puberale sono essenzialmente fattori ormonali il cui operato dipende dall'ipotalamo, dall'ipofisi, dalle gonadi. […]. Ciò che determina l'innesco dell'attività dell'ipotalamo resta però un argomento oggetto di studio, anche se sembra ormai accertato che i processi puberali sono intimamente collegati con la vita affettiva ed emozionale degli individui e con la sede organica di essa, il cervello vegetativo». A proposito delle ultime righe si segnala qui una questione di profondissimo interesse che è sempre evocata relativamente a preadolescenza-pubertà: il progressivo anticipo nella società europea e occidentale dell'età dello sviluppo sessuale. La letteratura e gli studi in proposito sono sempre in aumento e si dividono tra chi sostiene la concausa psichica e chi ricerca basi esclusivamente fisiobiologiche. Per concludere, ivi, p. 35: «Non esiste uno sviluppo biologico al di fuori di un cambiamento psichico (ad esclusione di casi di franca patologia) ed i processi di crescita psichica influenzano ed interagiscono profondamente con i meccanismi di regolazione e modificazione fisiologica, in una relazione reciproca e interconnessa che ha come presupposto di fondo una visione globale dell'essere umano come unità "bio-psico-socio-neuro-immuno-endocrinologica"».

335 Speltini G. (2011), *Dall'infanzia all'adolescenza: pubertà e sviluppo fisico*, in Palmonari A. (a cura di), Terza edizione), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, pp. 91-126, p. 92. E sulla «ristrutturazione del sé» scrive a pagina 103: «la complessa rielaborazione dell'identità che avviene in questo periodo non dipende principalmente da questo o quel cambiamento, quanto piuttosto dalla loro interazione reciproca. Così il rimaneggiamento dell'immagine corporea è solo in parte conseguenza degli effettivi mutamenti somatici della pubertà, perché in tale processo intervengono altri elementi, per esempio: l'ampliamento dell'orizzonte cognitivo, che permette nuovi livelli nella consapevolezza di sé; l'allargamento dell'ambito relazionale, che comporta una nuova sensibilità al confronto e alle norme sociali; le trasformazioni di natura affettiva».

336 Cfr. Massa R. (a cura di) (1990), *L'adolescenza…, cit*., p. 12: «[…] un approccio psicosociale di notevole rilievo teorico quel è quello oggi rappresentato in Italia dal lavoro di Augusto Palmonari e del suo gruppo sui "compiti di sviluppo" dell'adolescente». Riferimenti importati ai lavori del gruppo di Palmonari anche in Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi*, *cit*., pp. 382-385.

non può stupire che lo sviluppo puberale - in cui i problemi legati alla crescita fisica, all'identità corporea e alla definizione sessuale sono centrali come mai più[337] - sia vissuto differentemente da individui sessuati maschile e sessuati femminile. Speltini parla della preadolescenza come una: «transizione normativa in quanto biologicamente determinata ma legata a canoni culturali e sociali che risulta più complessa per le ragazze che per i ragazzi»[338] e sottolinea come «l'insoddisfazione corporea è un elemento endemico tra le ragazze occidentali»[339]. Non serve di certo qui trattare ciò che volendo di si può sapere sull'essere percepita, essere desiderata, essere per l'altro che segna la posizione simbolica, e socio politica, della condizione femminile. La studiosa non manca infatti di indicare la grande valenza simbolica, sempre destinata al silenzio e alla sottovalutazione, del menarca per le ragazze, definendolo un «marcatore simbolico»[340].

La nuova fase della costruzione dell'identità di genere che coincide con lo sviluppo fisico-corporeo è dunque "il primo compito di sviluppo " per una certa letteratura psicologica[341] ed è certamente un tema centrale per pensare la preadolescenza.

Dico che la nascita della sensibilità per la differenza sessuale in termini sociali significa la nascita della sensibilità per tutte le differenze sociali. Si apre in questa fase lo spazio per la curiosità e la riflessione sull'altro, la cultura, le istituzioni sociali. Sviluppo fisico e

337 Speltini G. (2011), *Dall'infanzia all'adolescenza…. cit*., p. 104: «corroborata dai dati di numerose ricerche , lo sviluppo della conoscenza di sé va dal corporeo allo psicologico […] negli adolescenti più giovani, tra i 10 e i 14 anni, la descrizione di sé mette l'accento sull'aspetto corporeo e sulle attività fisiche. Tende a diminuire successivamente a favore di un incremento ei riferimenti a tratti di personalità, a modi abituali di essere, pensare, agire».

338 Ivi, p. 97. Cfr. Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I., (2005) *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milano, Edizioni Unicopli, p. 44: «i problemi legati allo sviluppo fisico e alla maturazione non sono determinati dai fenomeni biologici della fase puberale ma dal significato che tali fenomeni assumono»; ivi, p. 54: «Diverse ricerche sono state condotte negli anni al fine di evidenziare legami fra pubertà precoci e pubertà ritardate ed eventuali ripercussioni psicologiche. In particolare essere in anticipo sembra giocare un ruolo nelle ragazze che vivono in solitudine questa esperienza e possono rappresentare in relazione a tale anticipo segnali di disadattamento»

339 Cfr. il concetto di "disturbo etnico" in Georges Devereux.

340 Speltini G, *Dall'infanzia all'adolescenza…, cit*., p. 101

341 Cfr. Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I. (2005), *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milano, Edizioni Unicopli, p. 49: «I cambiamenti fisici e puberali comportano necessariamente un lavoro di ridefinizione del proprio ruolo in termini maschili o femminili, anche in risposta ad attese sociali che, pur se presenti sin dall'infanzia, ora si fanno sentire in modo più evidente». Si tiene a ribadire che questa differenza è la figura, la chiave più potente per pensare a tutte le altre. Dal mio punto di vista questa centralità della differenza sessuale nello sviluppo segnala la nascita della sensibilità per tutte le differenze: ricco povero, sano malato, bianco nero, noi loro, destra sinistra. E ciò si accompagna al prendere la propria misura e a collocarsi socialmente: l'orientamento potrebbe essere un sostegno al processo di scoperta di sé e delle condizioni sociali che si intraprende in fase preadolescenziale.

sviluppo cognitivo si interrelano.
Pensando allo "*sprout of growth*"[342] e all'esplosione spazio-motoria che caratterizza questo periodo, all'attenzione al corpo come scrittura, come codice, come possibilità, come mezzo di presenza riflessa e attiva nella società, facilmente e conseguentemente si ricollega l'avvento della pubertà al passaggio iniziatico, cui si accompagna, si è accompagnata, si potrebbe accompagnare.
Un passaggio iniziatico come "prova" fisica e simbolica assieme, in cui sperimentare il limite il rischio la paura e il coraggio, sia concretamente che simbolicamente, e che renda tangibile e pubblica la trasformazione, il passaggio di *status*, che effettivamente sta avvenendo. Una prova per sé, in cui si è sole/i ma anche una prova sociale che abbia pubblico partecipe e coinvolto da una parte compagni e dall'altra la comunità di riferimento.
C'è il desiderio di apparire sulla scena sociale e la paura di questo stesso passaggio allo scoperto, la volontà e la paura di dirsi e di essere dette/i[343]. C'è anche l'incertezza e il timore per gli esiti delle trasformazioni somatiche e di quelle sociali: come sarò? Posso andare bene e di cosa sono capace? Questi sono ragionamenti sentiti, sono sentimenti riflessi del corpo: al vedersi in trasformazione somatica si accompagna uno sviluppo cognitivo che è stato descritto come capace di astrazione e di formulazione di ipotesi confrontabili. Come ero e come sarò, cosa potrò essere e fare e chi sono stato e sarò: piani temporali come piani di possibilità da poter formulare, solo però nel quadro del proprio contesto sociale e culturale.
Questo si può vedere e viene detto in vari modi della preadolescenza[344]: la curiosità e la paura si accompagnano; sorge un bisogno di espressione fisica e un desiderio di esplorazione per comprendere e partecipare socialmente e attivamente; il divenire fertile che si accompagna alla maturazione relazionale, affettiva, cognitiva , culturale, sociale e istituzionale. La preadolescenza è la nascita di tutto ciò, è l'apertura di questa fase e, come ogni avvio, l'impronta che vi si imprime sarà determinante per lo sviluppo e gli esiti.
Dunque inevitabilmente e conseguentemente al mutamento somatico si accompagna il

342 Speltini G. (2011), *Dall'infanzia all'adolescenza*…, *cit*., p. 100.

343 Cfr. Petter (1999), *Psicologia e scuola dell'adolescente*, Firenze, Giunti, pp. 16-17: «[…] una forza propulsiva che spinge a voler essere come si è e una forza costrittiva che spinge a fare i conti con l'effettiva difficoltà ad essere diversi da come si è o si sta diventando».

344 Un modo è quello della psicologia evolutiva, cfr. Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I. (2005), *Adolescenza e compiti di sviluppo*, *cit*., p. 43: «L'acquisizione di una diversa e più adulta identità corporea sarà infatti l'esito non solo di cambiamenti somatici, ma anche di cambiamenti cognitivi relazionali e affettivi, che nel periodo preadolescenziale sono ancora *in fieri*».

mutamento cognitivo, che porta a potersi confrontare con i codici sociali e culturali, a usare la parola pubblica o politica si potrebbe dire e quindi a ipotizzare sull'altro, sull'altrimenti, sulle altrui emozioni idee ragioni azioni e sulle proprie. Nonché ad adoperarla, la parola, per dirsi soggetto e tenere assieme quella che diventa la propria storia.
Questo quadro si può vedere anche sotto la luce del discorso scientifico prodotto in ambito psicologico dagli studi che integrano la valutazione delle emozioni e della metacognizione con le ricognizioni sullo sviluppo cognitivo, raccogliendo il paradigma piagetiano riformulato dopo decenni di discussione e verifiche nonché distinguendo sempre le variabili determinanti dei contesti socioeconomicoculturali.
Nel libro di Confalonieri e Grazzani Gavazzi il terzo capitolo *L'adolescente e il pensiero: il mondo del possibile* ricapitola efficacemente la prospettiva piagetiana[345]:

> «Fra gli undici e i tredici anni il ragazzo giunge a compiere operazioni senza dover ricorrere a dati concreti o a rappresentazioni mentali degli stessi. Avviene ora una nuova conquista sul piano mentale, costituita dalla capacità d ragionare sulla base di ipotesi, ovvero di situazioni immaginate come possibili»[346].

Per la sua efficacia sintetica e suggestiva questo "sviluppo del pensiero" continua a essere di frequente definito col termine piagetiano di ragionamento ipotetico - deduttivo. Nel quadro che qui interessa abbozzare per dare un'idea del campo d'indagine multidisciplinare contro cui è stata concepita la ricerca si legga questo passo:

> «La capacità di formulare ipotesi e quindi di ragionare su eventi assunti come possibili ha indubbiamente dei riflessi sugli interessi degli adolescenti, sui contenuti stessi del pensiero. Non a caso solo ora tra la preadolescenza e la adolescenza è possibile per i ragazzi accostarsi a materie scolastiche […] è proprio del periodo adolescenziale lo sviluppo di interessi epistemologici […] la capacità di riflettere sul conoscere che è anche un modo per riflettere sul pensiero stesso, sui suoi limiti e le sue possibilità»[347].

345 Si è consultato il sintetico e agevole Piaget J. (1969), *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero ,* passi scelti a cura di Andreani Dentici O. e Gorla G., Firenze, La nuova Italia. Cfr. anche la discussione delle teoria piagetiane in Lutte G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Milano, Mondadori.

346 Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I. (2005), *Adolescenza e compiti di sviluppo*, *cit*., p. 65.

347 Ivi, pp. 88-89.

Nello stesso capitolo le psicologhe offrono una panoramica delle ricerche sullo "sviluppo metacognitivo" e sul "pensiero morale"[348] per concludere sulle "differenze individuali" nello sviluppo cognitivo:

> «Ragazzi che giungono alle soglie dell'adolescenza avendo usufruito di un contesto familiare stimolante, in grado di fornire supporto, e di esperienze scolastiche e culturali arricchenti presentano capacità mentali superiori rispetto a ragazzi provenienti da ambienti economicamente e culturalmente svantaggiati»[349].

Sempre in questa ottica di considerare le differenze individuali le autrici trattano gli studi di Gardner e di Bruner. A proposito del quale si riporta una ricerca condotta sul pensiero narrativo nel 1997 da cui risulta che

> «Lo sviluppo del pensiero narrativo permette, a partire da circa i 12 anni, d'assumere una sorta di "metaposizione", applicando al racconto un giudizio a cui corrisponde una regola sociale, dalla cui violazione derivano particolari conseguenze»[350].

In definitiva, concludendo questa brevissima ricognizione condotta grazie al libro sui compiti di sviluppo in adolescenza, diremmo che il nodo affettivo-cognitivo-corporale risalta nella preadolescenza e accentua la dimensione sociale e politica della soggettività nonché un rapporto mente-cultura che ha trovato nella prospettiva bruneriana e della psicologia culturale alcune efficaci rappresentazioni. Se la preadolescenza è un momento di definizione identitaria fondativo, la fase in cu si pongono le fondamenta della costruzione che procederà nel corso dell'adolescenza, è comprensibile che essa coincida con la nascita del bisogno di accedere alle narrazioni culturali del proprio contesto di vita e di collocare in quelle la propria storia -tra memoria e oblio - e il proprio posto inteso come destino - tra futuro e timore.

Come si vedrà meglio tra breve è perciò che l'apprendimento in gruppo dei contenuti culturali, attraverso metodologie attive e cooperative attente alla delicatezza dei processi

---

348 La lettura di queste, dalla prospettiva critica da cui si è dichiarato di scrivere, è sempre straniante. A pagina settantasette ad esempio si parla di uno studio italiano in cui si prova che adolescenti con "livello intellettivo elevato" presentano «ragionamenti morali governati da principi di ordine astratto e generale» mentre il giudizio morale di adolescenti di "livello intellettivo basso" risulta orientato da «un'etica affettivo umanitaria retta da sentimenti empatici». Vista la probabile equivalenza tra "livello intellettivo" e condizione socio economica se ne possono ricavare significative per quanto superficiali considerazioni. Molto interessanti sono le ricerche condotte in modo transculturale cui si dà notizia nelle stesse pagine.

349 Ivi, p. 82.

350 Ivi, p. 87.

partecipativi e di socializzazione, soprattutto in istituzione, è un elemento chiave per pensare la preadolescenza e la sua scuola. Esigenza di espressione corporea, preponderanza della dimensione relazionale e sociale e sviluppo cognitivo non sono separabili e si orientano fortemente in questa età all'apprendistato politico e civile. I cali di attenzione, la necessità di movimento, le difficoltà di concentrazione accompagnate da un potenziamento delle capacità cognitive, di comprensione emotiva di sé e dell'altro e di metacognizione, tutto il quadro è significativo per pensare una didattica cooperativa che passi per l'operatività e l'esplorazione avventurosa delle forme sociali della città quale campo in cui i contenuti e le ragioni culturali si materializzano dinamicamente. La sfida è impostare una didattica attiva che elabori sia la questione epistemologica, per cui nasce adesso l'interesse, sia la questione politica del sentimento delle differenze: che tratti quindi la conflittualità creativa dei saperi e lo faccia curando l'organizzazione cooperativa della classe.

L'invocazione della didattica cooperativa è infatti un luogo comune (tragico vista l'impossibilità ormai secolare della sua instaurazione) dei discorsi sulla scuola media. Basta leggere le indicazioni ministeriali o il tanto illustre *Rapporto* della Fondazione Giovanni Agnelli, come si vedrà meglio tra breve.

In relazione all'importanza del gruppo, per concludere davvero, si sottolinea qui come lo stato degli studi psicologici sulle emozioni in preadolescenza affermi che la maggior parte dei ragazzi/e possieda «a partire dai 12 anni un'articolata comprensione delle emozioni, aspetto approfondito nella prospettiva dello sviluppo della teoria della mente»[351]. Parlando in termini di competenza emotiva si ritiene che intorno ai 10 anni – ma con pienezza dai 12 – vengano comprese le componenti riflettive: comprensione dell'esistenza delle emozioni miste, comprensione che ci sono valori morali che producono un forte impatto sulla sfera emotiva e comprensione che è possibile regolare l'esperienza emotiva[352]. Altri studi tuttavia rilevano che «la capacità di riflettere e operare in modo complesso sui propri e altrui pensieri e sentimenti è raggiunta e perfezionata solo nella fase adolescenziale»[353].

Riportandosi all'esperienza empirica si può dire al proposito che qualunque insegnante interessata a vedere sappia come le dinamiche nel gruppo di preadolescenti conoscano rituali di crudeltà e non di rado l'elezione di uno o due "capri espiatori". Spesso ho avuto l'impressione di assistere a delle esercitazioni della "componenti riflessive" suddette,

351 Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V. (2007), *La narrazione delle emozioni in adolescenza. Contributi di ricerca e implicazioni educative*, Milano, McGraw-Hill, p. 12.

352 Ivi, pp. 12-13.

353 Ivi, p. 13.

quasi ci fosse bisogno di un vero e proprio apprendistato selvaggio, senza rete e animato da una curiosità ancora spietatamente infantile per il mondo emotivo e per le regole e i limiti della socialità adulta, a cui si aspira con un coinvolgimento inedito e capacità nuove.

L'importanza dell'amicizia e delle relazioni nel gruppo di pari è la caratteristica più riscontrata della preadolescenza, in tutti i rilievi empirici, e bisogna però evidenziare che l'ambito di socializzazione principale rimane nell'età dagli 11 a 13 anni la scuola:

> «Nella preadolescenza amici e compagni di scuola tendono a coincidere. La ricerca conferma che in questi anni l'ambiente scolastico contribuisce in maniera prevalente a formare il gruppo die pari, che andrà diversificandosi con l'aumentare dell'età, includendo un numero maggiore di amici al di fuori della classe. Anche in Italia – come conferma una ricerca del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'Infanzia e l'adolescenza e dell'Istituto degli Innocenti- per i più piccoli la centralità dell'esperienza amicale in classe è maggiore di quella, ad esempio, dei quindicenni […]»[354].

5.4 Uno spunto guida: il nuovo nato

Si è visto finora che la preadolescenza coincide ma non si riassume nella pubertà, che questo evento del corpo è universale ma dà nella storia e nelle culture adito a percezioni e rituali e rappresentazioni differenti, spesso in relazione a riti di passaggio o di transizione. Questi sono tendenzialmente istantanei, conclusi nel tempo, mentre la preadolescenza come possiamo parlarne nel nostro contesto storico socio-culturale si distende sull'arco di alcuni anni, circa dai 10 ai 14. Periodo che nonostante non sia concordemente indicato con questo nome risulta poi la sede di alcuni processi e fenomeni descritti sia dalla psicologia dello sviluppo sia dalle scienze sociali.

L'interesse per la preadolescenza si fa crescente negli ultimi decenni e si è provato all'inizio del paragrafo a indicare non delle ragioni ma delle suggestioni per interrogarsi su questo. Si vorrebbe adesso porre in esame qualcosa che è più di una suggestione: un

354 Fondazione Giovanni Agnelli (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia*, *cit*., p. 64. Potremmo dire questo: ciò che serve nella scuola media è dunque un'elaborazione culturale, sociale e politica dell'esperienza durante la fase decisiva dell'apprendistato sociale. Ci vorrebbero tutte e tre le cose: l'esperienza; la mediazione di questa in termini culturali; la presa di parola e di responsabilità nel gruppo autogestito e istituzionale.

spunto fertile, una figura da cui si irraggia un'organizzazione utile del discorso e della comprensione e dell'uso di altri discorsi.

La preadolescenza, momento di fragilità e sensibilità e curiosità, è la fase in cui emerge la capacità di astrarre, ipotizzare, controllare le emozioni, fingendosi quelle dell'altro e conoscendo le proprie. In parallelo nasce il bisogno di fare ipotesi sul proprio futuro e di produrre narrazioni sulla propria storia. La scuola ha un'importanza centrale perché è il luogo dove si verifica l'incontro con la cultura, si soddisfa la curiosità epistemologica, è ambito di socializzazione e palestra istituzionale. Tuttavia una scuola che abbia riflettuto su tutto questo non c'è.
In quella che abbiamo accade che l'anno della seconda media sia di norma l'anno più difficile, quello della crisi: non c'è insegnante che non lo dica. E lo provano i riscontri empirici.
Si veda cosa scrive Riccardo Massa nelle conclusioni di un'indagine qualitativa sull'abbandono scolastico nelle scuole medie del comune di Milano: «L'anno di crisi è quasi sempre quello della seconda media»[355].
Il rilievo dei 12 anni corrisponde ad altri che rapsodicamente siamo andati riportando nel paragrafo precedente. Da Piaget in avanti si colloca sulla soglia dei 12 il compimento o l'avvio di vari processi analizzati.
Di nuovo saltando all'esperienza comune più aneddotica si può fare questa prova: vedere quante volte è segnata ai 12 anni un'età limite. Dall'utilizzo dei giochi nei giardinetti pubblici alle tariffe dei trasporti pubblici; dall'uso degli ascensori all'accompagnamento richiesto in certe strutture di loisir alla gratuità nei musei.
A 12 anni convenzionalmente, finisce l'infanzia e comincia l'adolescenza. A 12 anni nella maggioranza dei ragazzini e delle ragazzine si vede intervenire il cambiamento corporeo turbolento della pubertà, in cui si intrecciano in modo indiscernibile fisico e culturale, il corpo proprio e il corpo sociale[356]. Si è di fronte, si direbbe, a una nuova incarnazione, dopo il concepimento, dopo la nascita, una seconda nascita, un nuovo soggetto in un nuovo corpo in un nuovo mondo. Non più la coppia, non più la famiglia ma la città.
La novità è la caratteristica della preadolescenza, per chi ci si trova dentro e per chi c'è attorno, la novità di uno straniero appena giunto che non è più quel bambino e non è ancora capace di padroneggiare i nuovi poteri diritti doveri e possibilità. Del resto anche se come si diceva da una trentina d'anni e più di preadolescenza si parla, in crescendo,

355 Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi*, *cit*., p. 353.

356 Cfr. Fabbrichesi R. (2012), *In comune. Dal corpo proprio al corpo comunitario*, Milano, Mimesis.

non è raro leggere testi anche recentemente dedicati a questo costrutto che esordiscono sottolineandone la novità.
Fine dell'infanzia, comparsa della ragazzina/ragazzino: avviene nel silenzio e nella confusione, tra miracolo e perdita, tra conquista e lutto. La preadolescenza sembra sempre appena arrivata perché esattamente quello è: l'arrivo, il nuovo come nascita, è la seconda nascita. Infatti è caratterizzata da un rapporto particolare col linguaggio: è muta, è difficile da ascoltare, non parla più la lingua edenica e affabulatrice dell'infanzia e non parla ancora il linguaggio culturale e sociale però può farlo, ha bisogno di goderne, di sentirlo e di riceverlo negli scambi fisici e sociali assieme, con grande delicatezza.
La figura della del nuova/o nata/o è centrale per chi scrive.

5.5 Il «neonato sociale» di Maria Montessori

Certamente la metafora della seconda nascita non è nuova, anzi è illustre perché l'adopera Rousseau. Al posto di riportare qui il passo dal Libro IV de *L'Emile* si propone di leggere un lungo brano dall'intervista di Alessandro Mariani alla storica Michelle Perrot, dove di questo luogo rousseauiano si parla:

> «Ma cominciano a esistere [nel XVIII secolo] due categorie di persone che compiono una chiara distinzione tra le varie età: i naturalisti e i moralisti. Tra i primi vi è sicuramente Buffon che parla della pubertà, dunque dell'identità sessuale che distingue gli uomini dal regno animale, come un passaggio, che è in realtà una crisi dell'identità sessuale, come elemento di differenziazione. Tra i secondi vi è Rousseau che riprende tali questioni alla maniera dei moralisti, dei pedagoghi, degli educatori. Non è irrilevante che il libro IV dell'*Emile* si chiami "Della pubertà" e mostri l'esistenza di questa specie di uscita dall'infanzia come crisi grave e pericolosa; c'è un passaggio bellissimo in cui Rousseau dice "noi nasciamo due volte, una per la specie e l'altra per il sesso. L'adolescenza è il punto più maturo che avverte la presenza delle passioni che nascono". Si tende allora a distinguere infanzia da adolescenza e ciò evidenzia una specie di limite alla stessa infanzia»[357].

Lo stesso luogo di Rousseau, più estesamente, è riportato in un libro di Françoise Dolto

357 Mariani A. (2001), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Milano, Unicopli, p. 199.

(*Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*) che è determinante nel riconoscimento della figura della/del nuova/o nata/o, come si vedrà tra breve[358].

Il primo incontro con questo spunto è stato però per me attraverso gli scritti di Maria Montessori. La grande scienziata parla infatti di «neonato sociale» riferendosi proprio al mutamento che interviene sui 12 anni:

> «La trasformazione è considerevole. Si è chiamata questa epoca "rinascita"; si nasce davvero per la seconda volta. È quindi una nascita a un'altra vita. L'individuo ridiventa neonato sociale. Si tratta di un uomo sociale che non esiste ancora ma che è già nato. Fisicamente è ancora molto debole e pieno di bisogni nuovi. I medici dicono che a questa età imperversa una mortalità che può essere paragonata a quella dei neonati. Del resto è facile capire quanto la rapida crescita possa indebolire l'individuo. Parallelamente si presenta un potente sviluppo interiore. Che cos'è? Un mistero. Così come il neonato è spiritualmente un mistero il neonato sociale ne è un altro. […] è un periodo decisivo, delicato, rispettabile che si presenta alla nostra responsabilità. Che cosa è? Non lo sappiamo, dobbiamo affrettarci a saperlo. Ma bisogna che sia il ragazzo che ci riveli cosa avviene in lui nel corso di questa crescita che è la creazione effettiva, reale dell'uomo sociale. Di conseguenza, bisogna metterlo nelle condizioni a lui necessarie per fare le sue rivelazioni. Finora il ragazzo è rimasto nella sua famiglia, nella sua scuola. Ci siamo accorti che non studiava volentieri, si stancava presto e che una quantità di difetti si manifestavano in questo periodo. Siccome si verifica un cambiamenti radicale della sua persona deve esserci un cambiamento radicale della sua educazione»[359].

Montessori individua nello sviluppo umano quattro fasi, secondo le quali si istituiscono

358 Il passo dal IV Libro esordisce così: «L'uomo nasce per così dire due volte: una per esistere, l'altra per vivere; una per la specie l'altra per il sesso. Chi considera la donna un uomo incompiuto ha indubitabilmente torto, ma l'analogia esteriore sembra dargli ragione. Fino all'età nubile i fanciulli dei due sessi non hanno nulla che apparentemente li differenzi; lo stesso viso, lo stesso aspetto, lo stesso colorito, la stessa voce, tutto è uguale: le ragazze sono dei fanciulli, e fanciulli sono anche i ragazzi». E così si conclude: «È questa la seconda nascita di cui ho parlato; è adesso che l'uomo nasce veramente alla vita e che nulla di ciò che è umano gli rimane più estraneo. Fino a questo momento le nostre cure non sono state che giochi infantili: solo adesso assumono un'importanza reale. Il periodo nel quale hanno termine le educazioni normali è precisamente quello in cui deve cominciare la nostra; […]».

359 Il libro da cui si cita è *De l'enfant à l'adolescent*, pubblicato in Belgio nel 1948 e basato su conferenze dedicate all'adolescenze tenute in Europa tra il 1936 e il 1939. Tradotto in numerose lingue arrivò in Italia solo nel 1970, in un'edizione da tempo esaurita cui segue quella ritradotta del 2010 (curata da Clara Tornar) che si usa qui: Montessori M. (2010), *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli, pp. 110-111.

quattro piani dell'educazione. Le fasi dello sviluppo sono in un certo senso tra loro incomparabili: per quanto si innestino una sull'altra è sempre da sottolineare la discontinuità tra una e l'altra, stanti le metamorfosi attraverso cui l'individuo passa: «a ogni tappa abbiamo dinanzi a noi un bambino diverso, che presenta caratteristiche differenti da quelle che caratterizzano le età precedenti»[360].

Il primo piano dalla nascita ai sette anni comprende al suo interno varie trasformazioni, per cui si suddivide in altre tre parti: i primi due anni; dai tre ai cinque anni; il sesto e il settimo anno.
Gli altri due piani dai sette ai dodici anni e dai dodici ai diciotto anni comprendono ciascuno al suo interno delle vere e proprie metamorfosi. Scrive Montessori:

> «Se i mutamenti che si producono durante il primo periodo possono essere considerati normali fasi dello sviluppo in questo periodo [dai 7 ai 12 anni] si verificano veri e proprie metamorfosi. Dai dodici ai diciotto anni: è possibile affermare la stessa cosa di questo periodo dell'adolescenza. In ognuna di queste fasi ritroviamo un essere in via di sviluppo, che è ogni volta un individuo diverso»[361].

In *Dall'infanzia all'adolescenza* sono analizzati questi due periodi. Al piano 7-12 è dedicata tutta la prima parte, con rilievi generali e indicazioni didattiche come sempre preziose, alcune utili anche per docenti nella scuola della preadolescenza. Si segnala tra le altre la trattazione dell'importanza del denaro, della comprensione e della sperimentazione culturale di cosa sia il denaro[362]. Molto spazio è dedicato all' "uscita", all'importanza delle escursioni didattiche ma l'argomentazione è dedicata principalmente a fornire principi ed esempi di quella che si chiama "educazione cosmica", la proposta di organizzazione dei contenuti culturali e di metodo didattico che per Montessori è adatta a questo piano dell'educazione. Non si discute mai della forma della scuola.

La seconda parte del libro tratta il periodo successivo, dai 12 ai 18 anni ed è qui, all'esordio di questo secondo piano dell'educazione che compare la definizione succitata di «neonato sociale». Nell'ambito del passaggio tra i due piani, con qualcosa dell'uno e qualcosa dell'altro, dentro la novità, si trovano i tratti utili a disegnare il quadro di quella che qui

360 Ivi, p. 26. Vista l'importanza riconosciuta sinora al tema della discontinuità si segnala questa assonanza.

361 Ivi, p. 27.

362 Ivi, pp. 29-33. Anche nella pedagogia istituzionale di Oury e Vasquez, in affinità con le tecniche Freinet, "*la monnaie*" è strumento e tema centrale nelle esperienze culturali.

stiamo chiamando preadolescenza (nome che Montessori non usa mai). Ciò che si vuole evidenziare è che nel testo montessoriano parlare della fase 12-18 significa parlare della forma alternativa e nuova della scuola[363]. Scrive Montessori:

> «L'educazione degli adolescenti riviste un'importanza capitale poiché l'adolescenza è il periodo in cui il bambino diventa uomo, cioè un membro della società. Se la pubertà è dal lato fisico la transizione dallo stato infantile a quello adulto, essa costituisce da punto di vista psicologico una transizione tra la mentalità del bambino – che vive in famiglia –e quella dell'uomo che deve vivere in società. Il bambino dalla nascita ai 12 anni ha compiuto un ciclo completo»[364].

Il tempo dell'adolescenza non può esser discusso senza parlare del tempo storico e collettivo, generale. E trattare dell'adolescenza nel suo tempo domanda di pensare alla forma della scuola. In tutta la trattazione montessoriana si mettono a confronto i bisogni dell'adolescenza e la contingenza storica:

> «Il mondo materiale in totale evoluzione presenta la precarietà e i pericoli dovuti a un assestamento nuovo. Abbiamo perduto quella "sicurezza" di una volta. Sono passati i tempi in cui la professione si trasmetteva tranquillamente di padre in figlio. La certezza di un buon impiego che ricompensava dei buoni studi è andata perduta. La famiglia non può garantirla; e lo Stato non è più neanche esso in grado di assicurare un impiego ai cittadini che destinati a professioni di grado superiore quando escono dalle scuole di specializzazione. Bisogna ora fronteggiare nuove difficoltà che l'insicurezza delle condizioni moderne ha fatto nascere»[365].

Nel bilancio che ne trae la scienziata la fiducia in sé, anzi lei parla di «fede in se stessi»[366],

---

363 Il capitolo dedicato all'adolescenza si apre con questa affermazione: «La necessaria riforma della scuola secondaria, esigenza oggi profondamente avvertita, non è soltanto un problema di carattere educativo, ma anche umano e sociale, che si può riassumere così: le scuole, così come sono oggi, non rispondono né alle necessità dell'adolescente né al tempo in cui viviamo» (ivi, p. 103).

364 Ivi, p. 105.

365 Le parole di Maria Montessori pronunciate nel 1938 e scritte dopo la seconda guerra mondiale descrivono un mondo in piena travolgente trasformazione, caratterizzato da complicazioni e contraddizioni parossistiche e da precarietà e incertezza sul futuro, preso tra le spinte di disgregazione o di ricostruzione. Cfr. ivi, pp. 104-111.

366 Ivi, p. 111. Dove anche: «Non bisogna che la vita rimanga un'incognita nella quale l'orfano si sente perduto, in cui l'emigrante dispera di trovare la sua salvezza per il fatto che l'applicazione delle proprie capacità rimane impossibile. Il successo dipende dalla fiducia in se stessi, dalla conoscenza delle proprie

è la risorsa oggi fondamentale per l'uomo sociale.
In «relazione alla conformazione attuale della società»[367] per Maria Montessori la scuola secondaria ha uno scopo principale: «mettere l'adolescente in grado di acquisire la propria indipendenza economica. Si tratta di creare una "Scuola sperimentale di vita sociale"»[368].
In relazione invece «ai bisogni di vita degli adolescenti»[369] ecco che ciò che importa è vivere fuori dalla famiglia e in campagna:

> «il nostro piano non è una semplice riproduzione delle Università in campagna o in un piccolo centro; infatti non è la vita in campagna in se stessa ad avere un così alto valore ma il lavoro in campagna e il "lavoro" in generale, con il senso sociale conferito dalla produzione e dal guadagno. L'osservazione della natura non è solo un arricchimento dello spirito dal lato filosofico e scientifico: essa è anche ala base di molti esperienze sociali che conducono allo studio della civiltà e della vita umana […] La scuola di questi ragazzi o più esattamente la loro casa in campagna o nel piccolo centro, deve essere per loro l'occasione di un'esperienza sociale, poiché la oro vita vi è organizzata su una scala più ampia e con una maggiore possibilità di libertà che in famiglia. A questa organizzazione devono essere affiancate varie forme di attività»[370].

Infine diciamo che per Montessori la prima fase dell'adolescenza dura circa due anni, dai 12 ai 14: un periodo in cui le macroscopiche trasformazioni somatiche attraversate rendono estremamente delicato e sensibile tutto ciò che riguarda la salute fisica, che domanda adesso una cura particolare e più pronunciata che in qualsiasi altra fase dello sviluppo umano, eccetto quella neonatale.

Si potrebbe proseguire esponendo i metodi e i programmi montessoriani per la scuola secondaria reinventata, verificando una volta di più il loro potenziale pedagogico[371] ma è

---

capacità e dalle molteplici possibilità di adattarle». Cfr. p. 110: «L'adolescenza è caratterizzata da uno stato di attesa, da una preferenza per i lavori creativi e da un bisogno di rafforzare la fiducia in se stessi».

367 Ivi, pp. 112-114.

368 Ivi, p. 112.

369 Ivi, pp. 114-118.

370 Ivi, pp. 115-116. Si pensa certamente a Makarenko e a una temperie primo novecentesca che riguarda anche Steiner. Ma l'idea della scuola come mondo secondo, come luogo di un'esperienza a sé che rielabora quella della socialità diffusa è in affinità con riflessioni contemporanee di qualità.

371 Ivi, pp. 124-132. Gli esercizi lasciati alla libera scelta, l'importanza di utilizzare "le macchine",

proprio sul tema del lavoro e della conseguente esperienza della emancipazione economica che pare qui opportuno concludere, andando a leggere come il paragone preadolescente –neonato si presenti negli scritti di Françoise Dolto.

5.6 Morire all'infanzia, nascere al mondo sociale: l'adolescenza ("prepubertà") di Françoise Dolto

Françoise Dolto, straordinaria psicoanalista infantile lacaniana, gode in Francia di una fama e di un'autorità di cui si ha poca misura nel nostro paese. Merito certo della grande opera di divulgazione e consulenza pedagogica - svolta per anni attraverso libri, trasmissioni radiofoniche, conferenze e incontri pubblici – in cui seppe riusare le sue esperienze cliniche e il suo eccezionale talento di clinica[372]. Oltre ad avere condotto sperimentazioni governative di grande rilievo come la creazione delle *Maisons Vertes*, Dolto è stata "compagna di strada" della pedagogia istituzionale, frequentando la clinica de La Borde, i "tentativi" di Deligny[373] e soprattutto collaborando per quaranta anni con la scuola di Neuville[374], dove le classi cooperative e istituzionali hanno avuto la loro più nota e diffusa sperimentazione. La recente riedizione italiana di *Vers une pèdagogie institutionelle* di Ferdinad Oury e Aïda Vasquez, curata da Canevaro e Cocever, comprende

dalle più semplici al telegrafo e al grammofono, la convivenza con insegnanti di entrambi i sessi e molto, la presenza di tecnici e l'apertura i botteghe create da comitati di alunni docenti e famiglie, la necessaria eterogeneità: sono davvero numerose le suggestioni che la «scuola campestre» (dei «Bambini della terra» o «Fanciulli campestri» tratteggiata da Montessori è in grado di offrire. Gli ultimi due anni, 16-18, prevedono una maggiore specializzazione per l'università o il conseguimento di un diploma anche se l'esame finale per tutti, riguarderebbe la discussione di un problema morale.

372 Cfr. l'*Introduzione* di Catherine Dolto-Tolitch a Dolto F. (2012) [1994], *I problemi dei bambini*, Mondadori, Milano, p. XIV: «La sensibilità precoce alle sofferenze dei piccoli le ha dato la grazia, la virtù di infanzia che l'hanno portata a comprendere e decodificare *altrimenti* i discorsi e i gesti dei bambini. È alle radici di quello che molti definiscono il suo genio clinico. […] sua attenzione a non mescolare mai psicoanalisi ed educazione. ha sempre detto che fuori del suo studio non faceva psicoanalisi, ma usava quel che i suoi pazienti le avevano permesso di comprendere e di teorizzare affinché fosse utile agli altri. Ne traeva una riflessione sull'educazione come prevenzione delle nevrosi, operando in essa un gran riciclaggio della sofferenza umana».

373 Cfr. Krtolica I. (2009) *La «tentative» des Cévennes. Deligny et la question de l'institution*, in "Chimères", n. 72, pp. 1-16.

374 D'Ortoli F., Amram M. (1989), *L'école avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation*, Paris, Hatier.

infatti anche l'introduzione dell'originale a sua firma[375].

Sia la pedagogia che la psicoanalisi hanno per Dolto sempre uno scopo terapeutico, curano entrambe il nodo tra corpo e parola e la possibilità di presenza nel mondo: «Le scoperte della psicoanalisi sono assolutamente indiscutibili, nel senso che il dire in parole può guarire nell'essere umano turbe di relazione fra il suo mentale e la sua carne. Nell'educazione è la stessa cosa»[376].

Accennando qui al suo contributo sulla preadolescenza, o prima fase dell'adolescenza, si introduce il discorso della psicoanalisi, con cui si completa (e culmina) quel quadro solo abbozzato del complesso di riferenti disciplinari sul cui sfondo si è impostata la ricerca formazione. Come si vedrà anche per Dolto trattare della preadolescenza significa immaginare una scuola nuova, sebbene lei scriva che: «Tutta l'educazione dai primi anni all'adolescenza, ripensata dalla psicoanalisi, può apparire a molti come totalmente rivoluzionaria»[377].

Il libro che si intende adoperare è *Adolescenza. Esperienze e risposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*[378]. Come si deduce dalla titolazione italiana, la raccolta tratta un periodo che in gran parte ricade sotto quella che si vuole chiamare qui preadolescenza. Dolto non usa questo termine ma distingue sempre una prima fase, più prossima al passaggio dall'infanzia, collocata tra gli 11 e i 13/14 anni da ciò che succede poi, dai 14 ai 16 anni quando "se le cose sono andate bene", se l'organizzazione sociale fosse diversa e si consentisse a chi vuole di lavorare e vivere autonomamente, l'adolescenza

375 Vasquez A., Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson, pp. 23-35 (Ed. originale 1967 *Vers une pedagogie institutionelle*- 1a ed. italiana 1975 Edizione Dehoniane).

376 Dolto F. (2012), *I problemi dei bambini*, *cit*., p. 224.

377 Ivi, p. 223. Il testo da cui proviene la citazione è del 1973, in modo che sia inquadrata in quel contesto, come misura di ciò che è stato (si pensi anche a Fachinelli a Milano) e a ciò che poteva essere. Cfr. anche ivi, p. 219: «Come si vede, quel che dico qui rappresenta un modo del tutto diverso di pensare l'educazione e l'istruzione dei bambini, modo di pensare basato sulla conoscenza della psicoanalisi applicata alla profilassi mentale della nostra gioventù. Non dobbiamo dimenticare che c'è una diseguaglianza innata delle possibilità degli individui di sviluppare i propri doni naturali, fin da bambini e a seconda delle famiglie di appartenenza, ma che il ruolo di una società democratica, perché vi sia maggior giustizia è fare sì che tali diseguaglianze di destino (che si traducono in una diseguaglianza di intelligenza e sensibilità utilizzabili, legata al vocabolario e alla padronanza emozionale di ciascuno) siano compensate dall'educazione che questa società dovrebbe dare fin dalla prima infanzia alle sue nuove generazioni».

378 Il libro è stato pubblicato la prima volta in Francia nel 1988 col titolo *La cause des adolescents* per i tipi di Editions Robert Laffont a Parigi. In Italia la prima edizione tradotta esce nel 1990 sempre per Mondadori a Milano. Tutte le citazioni sono dall'edizione 2009: Dolto F. (2009), *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Milano, Mondadori.

potrebbe concludersi. In una delle parti più propositive e "utopiche" del libro la grande psicoanalista afferma infatti che il limite della maggiore età andrebbe portato a 15 anni, sempre supponendo di consentire l'indipendenza economica, la possibilità di lavorare e quindi di vivere autonomamente:

> «La responsabilità dei genitori consiste nel fornire ai figli le armi per fare a meno di loro, le armi fisiche morali e tecnologiche di una professione. […] La maggiore età legale dovrebbe essere a quindici anni, semplicemente, e l'emancipazione possibile a partire dai tredici anni, un'emancipazione totale»[379].

L'effetto straniante che a volte sortisce la lettura di Dolto è costruttivo nel prospettare modelli di relazione intergenerazionale alternativi, sempre partendo dall'assunto che un bambino o un adolescente sono soggetti interamente, da subito:

> «Gli adulti credono che l'esperienza sia prerogativa della maturità. Eppure la vita già dall'inizio è esperienza in ogni momento. Essa inventa in continuazione innovazioni, emozioni, esplorazioni. Ed è per questo che gli adolescenti, dato che l'epoca è complice, appaiono come extraterrestri di fronte ai genitori»[380].

L'adolescenza è secondo la psicoanalista «un processo ampio e molto aperto» di cui si possono cercare di delineare ogni volta i limiti, e se in altri luoghi scrive che essa è «uno stato della coscienza moderna», nel testo presente afferma: «Un giovane esce dall'adolescenza quando l'angoscia dei genitori non gli provoca più alcun effetto inibitore»[381].
Nella sua trattazione si ferma dunque alla soglia dei 16 anni, termine in cui suppone che si debba compiere la morte dell'infanzia e raggiungere una condizione di responsabilità e autonomia[382].

---

379 Ivi, pp. 178-179. Si badi che secondo Dolto perché questo si realizzi è indispensabile che ci sia «in ogni scuola un corso di etica civica aperto ai ragazzi di qualsiasi età».

380 Ivi, p. 193. La raccolta *Adolescenza* era in originale intitolata *La cause des adolescents* e infatti nell'esordio si legge «La causa dei bambini è affrontata qui dal punto di vista adolescente».

381 Ivi, p. 16.

382 Dalla consultazione dei testi risulterebbe che Dolto chiami «prepubertà» ciò che qui definiamo "preadolescenza". Tra i 14 e 16 anni dal suo punto di vista si è nella fase conclusiva di un passaggio delicatissimo che, dai 10-11 anni, porta alla vita adulta, quella della partecipazione responsabile e costruttiva come cittadine/i. Si veda infatti come a p. 142 scriva: «È evidente che a otto, nove anni, al massimo undici anni, bisogna orientarsi verso ciò che interessa e forse fino a tredici, quattordici anni, fino alla pubertà provare cose diverse». Dunque la pubertà sarebbe la fine dello sviluppo puberale, periodo che lei definisce come prepuberale. Si legga infatti adesso la pagina di introduzione al volume: «[nella opera prima *Le paro-*

Lei stessa era solita ripetere: «la nascita è morte, la morte è nascita»[383], ed è sotto il segno della struggente metafora della totale novità e vulnerabilità e impressionabilità della venuta al mondo che tratta in moltissimi luoghi del volume il primo periodo dell'adolescenza[384].

Secondo le occorrenze registrate si può dire che la Dolto usi convenzionalmente gli undici anni come indice della soglia del passaggio a quella fase che poeticamente descrive come «l'aurora di un adulto nel crepuscolo di un bambino»[385].
È a 11 anni che termina la fase di latenza in cui era rimasto fissato l'Edipo:

> «Ad ogni modo a undici anni si manifesteranno le premesse di una sessualità che si annuncia con una fortissima componente immaginaria, prima che entri in gioco il corpo; ciò nei ragazzi corrisponde alle prime polluzioni involontarie e per le ragazze alle prime mestruazioni»[386].

Ed è a 11 anni che il bambino passa a un "secondo immaginario", non più rivolto come il primo al gruppo familiare ristretto ma al mondo esterno:

> «Non può abbandonare completamente i modelli dell'ambiente familiare senza

le dei bambini e l'adulto sordo] avevamo lasciato i bambini sulla soglia del passaggio determinante che li porta, verso i dieci undici anni, a una maggiore autonomia. Questo stadio dello sviluppo dell'individuo non è "databile" a un'età precisa, ma si verifica un sommovimento che li spinge verso quella zona turbolenta che ognuno vive in funzione della propria relativa precocità o al contrario dei propri indugi, secondo un ritmo individuale. Comunque prima o poi in quella fase di crescita, al momento della prepubertà, li aspetta un lungo percorso prima di poter entrare nella vita adulta, prima di assumersi responsabilità quali cittadini […] tutti avranno bisogno di tutto il loro voler vivere, di tutta l'energia del loro desiderio di addivenire per affrontare questa morte dell'infanzia». Cfr. anche Dolto F. (2010), *Come allevare un bambino felice*, Milano, Mondadori, p. 440: «La prepubertà si colloca spesso intorno alle prime classi della media, che sono, di per sé, classi molto difficili perché bisogna adattarsi a un modo diverso di lavorare, a uno stile diverso degli insegnanti […] Comunque, tutti i bambini nell'età della prepubertà fanno cose che non saprei definire se non come un "gibus" cioè un cappello a cilindro a molla. La loro psicologia li fa reagire come questo tipo di cappello: tra i sei e gli undici anni va tutto bene, crescono bene sotto ogni punto di vista, sembrano tranquilli, inseriti nella società con ritmi adeguati…poi d'un tratto mostrano una confusione che in realtà hanno già vissuto da piccoli: è la prepubertà». Dunque ciò che si compie tra i 10 e i 16 anni è la morte dell'infanzia e la nascita dell'adulto, che compare quando l'adolescente a 16 può lavorare, amare, viaggiare indipendentemente. La cosa che rende la fase 11-13 così delicata è la sua impotenza unita al desiderio di raggiungere quella autonomia, è la totale novità che si presenta, bisognosa di sostegno e di cura ancora.

383 Ivi, p. XXV.

384 Come già detto sopra è riportato nel testo un corposo stralcio dal Libro V de *L'Émile* dove si nomina la seconda nascita (ivi, pp. 31-32).

385 Ivi, p. 30

386 Ivi, p. 14.

avere modelli di ricambio. non si tratta di sostituti, sono commutatori per raggiungere l'autonomia come vero adolescente, e diventerà tale grazie alle delusioni e alle gioie, alle difficoltà e ai successi che costituiranno gli avvenimenti della sua vita tra gli undici e i quattordici anni. Si tratti di un lui o di una lei»[387].

È dunque tutto questo primo periodo, da 11 a 14 anni, degli investimenti fuori dalla famiglia e della costruzione dell'immagine di sé nel corso del mutamento e verso l'esterno ad essere decisiva:

«Gli undici sono un punto di massima fragilità. Dagli undici ai tredici anni: arrossiscono, si nascondono il viso con i capelli, agitano le mani in aria per vincere l'imbarazzo, la vergogna o forse persino per nascondere una ferita profonda che può essere indelebile»[388].

Esattamente come nella riflessione di Montessori, sia la prima che la seconda nascita sono periodi di altissima sensibilità, in cui si è segnati da impressioni formative determinanti:

«A mio parere [l'adolescenza] è una fase di mutazione. Altrettanto fondamentale per l'adolescente quanto la nascita e i primi quindici giorni di vita per il neonato. La nascita è una mutazione che permette il passaggio dal feto al neonato e il suo adattamento all'aria e alla digestione. L'adolescente subisce una trasformazione di cui non può dire nulla. Egli stesso, per gli adulti, è un oggetto di interrogativi che, da parte dei genitori, sono carichi di angoscia o pieni di indulgenza»[389];

«Durante questo mutamento egli rivive le fragilità del bambino appena nato, è estremamente sensibile agli sguardi che riceve e ai discorsi che lo riguardano. […] . Il ruolo delle persone che non appartengono alla famiglia e che conoscono un adolescente, che hanno a che fare con lui a scuola o nella vita sociale, per qualche mese è molto importante. Purtroppo però non si sa quale sia per ciascun adolescente il periodo sensibile. Esattamente come per un neonato»[390].

387 Ivi, p. 15.

388 Ivi, p. 12.

389 Ivi, p. 8.

390 Ivi, p. 9.

Sensibilità vuole dire conseguentemente vulnerabilità:

> «Per capire la fragilità e la vulnerabilità dell'adolescente ricorriamo all'immagine dei gamberi e delle aragoste che perdono il proprio guscio: essi si nascondono tra le rocce fino a quando non hanno secreto un nuovo rivestimento che li difenda. Ma se durante il periodo in cui sono vulnerabili verranno colpiti le ferite rimarranno visibili per sempre, il loro involucro coprirà le cicatrici ma non le cancellerà. Durante quel periodo anche persone che non hanno uno specifico compito educativo hanno una funzione fondamentale nell'indirizzare i giovani, in quanto tutto ciò che fanno può favorire lo slancio, la fiducia in se stessi e il coraggio di superare le difficoltà, o al contrario indurre in scoraggiamento e depressione. Oggi molti giovani dagli 11 anni in poi cadono in stati depressivi e stati paranoici»[391].

Ma a fragilità e vulnerabilità corrisponde anche a una grande disponibilità. Direi che se si è molto vulnerabili si è anche molto aperti a ricevere. Dolto ribadisce la grande responsabilità che spetta alle figure adulte, il ruolo determinante che possono avere:

> «È un'età vulnerabile ma anche meravigliosa perché il ragazzo reagisce anche a tutto ciò che viene fatto di positivo per lui. Ma gli adolescenti non lo manifestano immediatamente. È un po' deludente per l'educatore, che non vede effetti immediati. Ma non insisterò mai abbastanza nell'incoraggiare gli adulti a perseverare. Lo dico e lo ripeto a tutti coloro che si dedicano all'attività didattica e che si scoraggiano: provate a valorizzarli, continuate a farlo, anche se i ragazzi sembrano prendervi in giro. Quando sono in gruppo, prendono spesso in giro gli adulti, ma quando sono da soli quella stessa persona è per loro molto importante. Bisogna accettare di essere derisi, tendendo presente questo concetto è vero, mi prendono in giro perché sono un adulto, ma ciò che dico loro li aiuta e li sostiene»[392].

Questo passo è stato per chi scrive emblematico nel suo rappresentare le condizioni della pratica docente nella scuola del/la preadolescente che rendono la figura del neonato e la categoria del tempo pregnanti. Il lavoro educativo con le/i preadolescenti è caratterizzato

391 Ibidem. Si confrontino le rispondenze con Montessori M. (2010), *Dall'infanzia all'adolescenza*, *cit*., p. 111: «Improvvisamente il ragazzo diventa molto sensibile ai modi bruschi o a quelle umiliazioni che in precedenza ha sopportato con paziente indifferenza. E le reazioni di ribellione piene di amarezza che ne derivano danno qualche volta origine ad anomalie del carattere morale, mentre è proprio in quest'epoca, durante questo "periodo sensitivo", che dovrebbero svilupparsi i sentimenti di giustizia e di dignità personale; cioè i caratteri più nobili che dovrebbero preparare l'uomo a diventare un essere sociale».

392 Ivi, p. 12.

dalla sua scarsa gratificazione proprio in relazione alla percezione degli effetti. Le sortite, le risposte, gli esiti di ciò che si dice, fa, scambia si misurano sul lungo periodo, spesso quando orami non ci si incontra più a scuola, quotidianamente. Con una sedicenne o un diciassettenne il piano verbale dello scambio, la qualità del dialogo, la capacità di esprimere una valutazione su di sé e la relazione consentono un confronto e un rimando sul piano verbale, per cui a termine di un biennio o triennio delle superiori si possono ricevere riconoscimenti o critiche. Alle medie questo non accade, se si è state apprezzate e come, se quello che assieme si è fatto, creato sperimentato ha avuto valore o meno, non si può sapere, o per meglio dire non nel breve tempo e non in uno scambio dialogico. Magari dopo anni si scopre di aver contato, di essere state apprezzate o amate mentre nel quotidiano ci sono state anche asprezze e appunto addirittura prese in giro. Tutto passa su un livello di strano silenzio, in apparente sordità e cecità ma allo stesso tempo si sa, si sente che quello che accade sarà profondamente formativo. Ed è così con il neonato, che rimane misterioso, che pare ricevere e assumere la qualità, il senso, i modi delle cure come bisogni, quasi siano gesti gettati in un pozzo dove sono trasformati in luce e materia che verrà dopo, domani, non si sa come. Nel presente è su un altro piano che si sente la ragione delle scelte e con la ragione si sa che ogni gesto è formativo e crea ciò che sarà in maniera profonda.

Vorrei però qui insistere adesso sulla dinamica tra responsabilità e disponibilità, coppia di termini che altrettanto domina la mia riflessione sulla preadolescenza (e che avrei voluto adoperare in un percorso di formazione diversamente impostato con le docenti di scuola media). Non si trova esplicita in Dolto ma risalta nella frequentazione dei suoi scritti. Nella reciprocità che deve avere la relazione educativa e nella funzione emancipativa che spetta all'adulto ecco che questi deve avere grande responsabilità verso la disponibilità preadolescenziale ma anche grande disponibilità verso la assunzione di responsabilità dei/delle preadolescenti. È proprio questa l'abilità a cui tende la muta adolescenziale. È la condizione di responsabilità e auto responsabilizzazione in cui si risolve il passaggio "prepuberale" per Dolto:

> «Credo sia la stesa cosa per ragazzi e ragazze: una prima delusione sentimentale provoca una specie di ricaduta in un'omosessualità occasionale prepubere indotta da una società che non aiuta i giovani a diventare adulti. Ed è diventando responsabili che diventerebbero adulti invece di regredire in una preadolescenza narcisistica»[393];

393 Ivi, p. 25.

«L'adolescenza si deve preparare con il distacco dia genitori nella fase di latenza: in modo controllato. Così a dodici, tredici anni possono già organizzare un progetto di viaggio, farlo accettare dai genitori e partire con i loro risparmi e con la garanzia di un mezzo di collegamento. […] È un segreto del vissuto bene dell'adolescenza»[394];

«L'adolescenza è un periodo ricchissimo se si lascia che il giovane assuma molto presto le proprie responsabilità senza discutere. Non discutere non significa approvare. In un rapporto di reciproca fiducia, il rigetto globale rimane un diritto reciproco. Non il rigetto globale della persona, certo, ma il rifiuto della vita comune ammettendo insieme il perfetto disaccordo, a porte aperte»[395].

Per ciò che riguarda i genitori, dunque, il compito fondamentale in questa fase è quello di preparare, sostenere, accettare il distacco nell'autonomia e lasciar andare al mondo. Questa è l'opera che spetta alla famiglia secondo Dolto ed è evidente l'affinità con l'attenzione montessoriana per uno spazio di vita extra familiare quale ingrediente decisivo nell'educazione del piano di sviluppo preadolescenziale. Entrambe le pedagogiste immaginano scuole che prevedano esperienze di residenza extra familiare ed entrambe collegano questa possibilità "ecologica" a una possibilità economica. Il nodo è fondamentale. Si legga Dolto:

«Sarebbe magnifico se i ragazzi potessero, tra gli otto e i dodici anni, usare la scuola come una casa comune fuori dall'orario scolastico. "A casa dei genitori ci si annoia me ne torno a scuola". Educatori non sarebbero lì per insegnare tutto il giorno. Farebbero otto ore dalle sedici a mezzanotte. E l'indomani mattina, prima dell'arrivo dei professori, farebbero colazione con i ragazzi che hanno dormito lì»[396];

«Quando a un bambino è stato permesso di essere creativo in campi diversi, spontaneamente, diventato gonadicamente maturo, sceglie ciò che gli conviene e soltanto allora dovrebbe optare per gli studi teorici o per un lavoro manuale, sempre con la possibilità di riconversione. […] ci sono settimane bianche, settimane campagna, settimane al mare, ecc. perché non delle settimane "di soldi",

394 Ivi, p. 72.

395 Ivi, p. 73.

396 Ivi, p. 218.

in cui si svolgerebbe uno stage pagato nell'ambito dell'attività in cui si vorrebbe lavorare dopo? L'azienda cercherebbe di utilizzare e remunerare gli adolescenti a partire dall'età di tredici anni: ma ciò sarebbe possibile solo istituendo il principio di alloggi per ragazzi senza genitori. […] Non si tratterebbe di una riforma della Pubblica Istruzione. Si tratterebbe di una rivoluzione sociale»[397];

«eppure è così importante a quella età, tra gli undici e i tredici anni, non essere più sottoposti a una tutela economica totale, per poter accedere di diritto al proprio sviluppo personale. Gli adolescenti sono diventati una classe a forza di essere respinti come inabili a fare parte della società»[398].

Sia per Dolto che per Montessori pensare all'età preadolescenziale significa ripensare completamente la forma della scuola, accedendo a una dimensione fortemente utopica. Il nodo tra utopia sociale e utopia educativa in questa età è lampante nel discorso sulla "moneta", sull'esigenza di fare esperienza del riconoscimento economico del lavoro. Le "scuole campestri" di Montessori o le scuole-aperte, scuole-casa di Dolto, per quanto ispirate a Neuville[399] e alla pedagogia istituzionale, non hanno nulla a che vedere con la scuola attuale o una scuola probabile. Certo una scuola altra suppone una società altra eppure pensare ai desideri e ai bisogni della preadolescenza significa proprio dedicarsi a queste ipotesi e progetti[400].

397 Ivi, p. 142.

398 Ivi, p. 19. Cfr. anche in Dolto F. (2012)*, I problemi dei bambini*, *cit*., p. 221: «La mancanza di denaro nell'età dell'inserimento nella vita sociale, la mancanza o l'eccesso di denaro per le piccole spese, di cui soffrono molti bambini (relativamente agli altri) prima dei dieci anni, nonché di denaro personale debitamente guadagnato dopo i dodici o tredici anni, è anch'esso elemento antieducativo nella nostra società […]». E cfr. Dolto F. (2010), *Come allevare un bambino felice*, *cit*, p. 435: «Troppi giovani arrivano a sedici anni con il desiderio di guadagnare dei soldi in qualsiasi modo, mentre hanno perso tempo sui banchi di scuola, o non trovano lavoro perché non sono stati preparati in tempo. È a partire dagli 11 o 12 anni che le mani sono intelligenti e lo spirito del giovane è interessato a un vero lavoro attraverso la perfetta manipolazione degli utensili che gli sono affidati»; ivi, p. 142: «Ma se a partire dai dodici anni per quelli che non amano la scuola ci fosse solo un'ora di lezione al giorno (francese, matematica) e tutto il resto fosse lavoro, lavoro vero, non occupazioni-terapia, ma vero lavoro presso veri artigiani che darebbero il loro sapere sul modo di usare gli strumenti, i bambini diverrebbero molto padroni delle loro mani e dei loro corpi. L'intelligenza mentale verrebbe in seguito, magari a diciotto o forse a vent'anni. […] Un programma di questo genere è molto difficile da realizzare, certamente. Ma bisognerebbe arrivarci perché molti bambini sono distrutti dal sistema della scolarità prolungata e disgustati da una scuola che li avrebbe interessati più tardi, se avessero avuto innanzitutto una moneta di scambio con la società».

399 Cenni di descrizione della scuola di Neuville: ivi pp. 139-141; pp. 214-215.

400 Cfr. ivi, p. 69: «Gli uomini hanno bisogno di progetti. Una vecchia nazione soffre della mancanza di grandi disegni. L'utopia è la realtà di domani. Gli uomini politici fanno promesse, non hanno programmi ambiziosi. Una grande riforma nasce da una mente innovatrice forse non si riuscirà a realizzarla, ma ci si

Seguendo le riflessioni di Françoise Dolto nel processo di sviluppo personale nella fase preadolescenziale è importantissimo lasciare ed essere lasciati andare dalla famiglia quanto incontrare altre figure adulte di riferimento. Ritroviamo qui la figura del neonato:

> «La mancanza di strutture è caratteristica dell'adolescenza e ciò è sano. Non ci sono strutture nel bambino appena nato, bisogna assisterlo altrimenti morirebbe. Quel neonato, se fosse lasciato su un tavolo una volta nato, morirebbe. Nello stesso modo l'adolescente è veramente abbandonato dalla società, non è più nulla rispetto a ciò che era prima. La partoriente non può più fare nulla per il suo piccolo, è troppo stanca, deve dormire; la sostituiscono la levatrice e l'infermiera. Lo stesso avviene per i genitori di adolescenti, non possono più fare nulla, sono sotto scacco matto, come dicono i giocatori di scacchi. Senza via d'uscita. Ma la società che li circonda può agire. I padrini, le madrine, gli zii, le zie. Con gli adolescenti le cose vanno molto bene quando intervengono persone diverse dai genitori»[401].

E in un altro passo quella impressionante ma efficace del "feto marcito":

> «L'adolescenza è una mutazione che mette in uno stato di fragilità. La passività verbale non è la passività del desiderio. Come sfuggire all'imprigionamento familiare? I difensori dei diritti della famiglia non tengono conto del diritto di ogni individuo di uscire dalla propria famiglia. Essa è spesso inibitrice, alienante. Si dovrebbe insistere sul ruolo della famiglia nella prima infanzia e incitarla ad aprire le porte al momento dell'adolescenza: nel momento in cui i genitori hanno meno possibilità di aiutare l'adolescente a vivere quel passaggio. Gli adolescenti patologici che prolungano la loro condizione si trovano soprattutto nella famiglie che hanno pochissime relazioni sociali, che vivono ripiegate su se stese. Quando gli adulti hanno una fitta rete di compagni e di amici, gli adolescenti non presentano un atteggiamento passivo o aggressivo. L'impossibilità di essere partorito dalla propria famiglia fa del giovane un feto macerato: la famiglia scoppia come una madre dilaniata dal figlio»[402].

---

prova. Almeno porterà a un'esperienza istruttiva e contribuirà a fare avanzare un'idea nuova, a fare evolvere le mentalità. La popolazione adulta schiaccia negli adolescenti il desiderio di evasione dicendo loro: "Impossibile"». Sulle possibili forme della scuola cfr. tutto il capitolo *Scacco matto alla scacco scolastico*, pp. 132-142.

401 Ivi, p. 109.

402 Ivi, pp. 82-83.

Un compito fondamentale delle figure adulte extrafamilairi è chiaramente, come già accadeva secondo gli scritti di Montessori, trasmettere fiducia in sé, questo è il bene supremo. Il tema della fiducia non può infatti che essere decisivo nella fase in cui si scoprono le inclinazioni personali quindi i destini professionali e sociali a cui orientarsi. Davvero la preadolescenza è l'età dell'orientamento e davvero la capacità di sostenerlo è questione di grande abilità e cura pedagogica.

Sia per Montessori che per Dolto nella preadolescenza c'è un segreto, è custodita una verità individuale preziosa. Scrive la prima:

> «Gli insegnanti devono avere grande rispetto per le giovani personalità: nell'animo dell'adolescente sono nascosti grandi valori; è nella mente di questi giovani e di queste giovani che è riposta tutta la nostra speranza di progresso per il futuro. Inoltre saranno loro i giudici del presente. È nel *segreto dell'adolescente* che risiede l'intima vocazione dell'uomo»[403].

E la psicoanalista parla anch'essa di una intimità rivelatrice:

> «In quella fase dell'adolescenza si verifica la stesa cosa che si osserva nel neonato il quale porta in sé la verità del futuro del bambino. Prima dei compromessi della vita comune con gli altri, l'adolescente è depositario di verità; prima dei compromessi ai quali sarà costretto per sopravvivere e realizzare la propria sessualità, che ancora per un certo periodo resterà latente nelle sue fantasie senza raggiungere l'atto vero e proprio»[404].

Si tratta di suggestioni, è vero, espresse con un linguaggio non scientifico e che può non essere gradito. Ma ciò che importa in queste metafore è l'indicazione di una intimità in divenire nella quale bisogna rispettare silenziosamente le occasioni di una rivelazione o visione di sé e di sé nel mondo. Dare occasioni (immagini di mondo) e usare poche parole sembrerebbero le indicazioni di rispetto che emergono dal ritratto incrociato della preadolescenza che si è accennato nel richiamare gli scritti delle due grandi studiose.

Quello che bisogna sostenere senza fare danno nell'adolescenza e nella prima adolescenza sembra essere la possibilità, e anche oltre quella l'utopia, in quanto indispensabile allo sviluppo efficace della vita adulta produttiva. Dolto attribuisce moltissima importanza,

403 Montessori M. (2010), *Dall'infanzia all'adolescenza*, *cit*., p. 110.

404 Ivi, p. 39.

proprio nella prima fase dell'adolescenza, ai progetti dei ragazzini e delle ragazzine. Addirittura pare trovare nei progetti, anche irrealizzabili, la sostituzione agli assenti riti di passaggio:

> «Il *progetto* non può sostituire il rito di passaggio ma forse può permettere di farne a meno. […] Oggi in assenza di un modello familiare o sociale, quando il figlio succede sempre meno al padre, il rito non ha più senso ma forse il *progetto*, rispondendo alla tentazione del pericolo con una certa prudenza, può aiutare a morire all'infanzia, per raggiungere un altro livello di padronanza nella vita collettiva»[405]

Nei progetti l'adolescente trova la salvezza: «Se l'adolescente ha un progetto, anche a lunga scadenza, è salvo. Fa delle cose per alimentare quel progetto»[406]. Esso mantiene vivo il desiderio e la resistenza, aiuta nei processi di individuazione. I progetti sono dunque parte di quel "segreto", di una possibilità di rivelazione sul proprio posto. La psicoanalista avverte:

> «Tocchiamo qui un punto critico: l'adulto non deve indagare troppo nel cuore del bambino, né cercare nei suoi progetti ciò che è razionale e ciò che non lo è»[407].

Ecco di nuovo un invito alla disciplina della giusta distanza, della misura nella parola. Il tema della parola, della venuta alla parola del resto non può che essere decisivo nel momento in cui non si è più *in-fans*. In tutto il libro Dolto ripete come la preadolescenza sia muta, non parli.

---

405 Ivi, p. 70. Il brano prosegue così: «La prima tappa è quella di poter guadagnare un po' di denaro. È questo l'ostacolo con cui i giovani si scontrano oggi. Avere una casa propria, una ragazza, fare dei figli. Un ideale legato non a un'epoca ma eterno». Dolto riporta due straordinari aneddoti sulla funzione iniziatica dei progetti irrealizzabili (ivi, pp. 65-68). Uno è un caso clinico, ragazzino di seconda media con problemi scolastici e difficoltà di concentrazione nel corso della psicoterapia il ragazzino inizia a costruire un aereo in cantina con un amico e nonostante l'importanza dell'attività la psicoanalista non commenta mai. Finita l'opera i due amici realizzano che la porta è troppo stretta per portare fuori l'aereo ma oramai non importa, la funzione terapeutica dell'opera è stata svolta e la terapeuta si rallegra per non aver mai con un commento messo in luce l'irrealizzabilità del progetto (p. 67: «È un bellissimo esempio di un sostituto fecondo in una società che ha soppresso i riti di passaggio per l'adolescenza. Alla pubertà non ci sono più iniziazioni o apprendistati») L'altro è la storia di una docente che prepara con la classe minuziosamente un viaggio alla Tour Eiffel pur sapendo che per problemi economici non si farà. Anni dopo alcuni alunni si ricordano della gita mai avvenuta tanto era stato rapiti dal progetto.

406 Ivi, p. 74.

407 Ivi, p. 68.

Ad esempio qui, con la metafora della larva che è un *topos* della descrizione della prima adolescenza:

> «hanno bisogno di un orecchio silenzioso che non ricacci loro le parole in bocca, di una persona da cui si sentano amati e compresi nella loro sofferenza, poiché è un'età di sofferenza a causa del mutamento. È come la farfalla che esce dalla crisalide. E questo paragone regge, nella misura in cui il lattante è morto a qualcosa per rinascere a qualcosa d'altro, così anche l'adolescente è morto all'infanzia. È una crisalide, non ha niente da dire a nessuno, è nel suo brodo. Se si apre una crisalide, non vi si trova che acqua. L'adolescente è a livello zero e le parole hanno perso il senso che avevano prima»[408].

E sempre la questione di qualità e quantità di parola è discriminante nella specificità del trattamento psicoanalitico dei/delle preadolescenti. Dolto lo esplicita:

> «Quando ero una giovane psicoanalista, non si sottoponevano ancora ad analisi adolescenti ma soltanto bambini o adulti. Oggi la tendenza è di psichiatrizzare tropo l'adolescenza. I giovani vengono per parlare ma non possono esprimersi. Pensano di parlare nonostante rimangano muti e vadano via molto contenti dopo le sedute. L'analista deve sopportare quel silenzio considerandolo un buon rapporto. […] le parole non hanno più senso per descrivere gli anni che gli adolescenti hanno vissuto. È il periodo della vita in cui i musicisti inventano latri modi di comporre musica, in cui i poeti inventano la poesia, altri modi di usare le parole e il linguaggio ordinario. Il rapporto con qualcuno che sia stabile e preciso e che vi accetta come siete senza giudicarvi, è propizio. Le sedute con gli adolescenti sono frustranti per lo psicoanalista. Molti pensano che il soggetto non sia analizzabile perché non dice nulla. Nel momento della muta l'adolescente ammutolisce non appena deve parlare di ciò che prova, perché le parole cambiano completamente di senso. Il bambino in età edipica affabula e racconta con la poesia delle parole e con la metafora del disegno. Il linguaggio raccontato è parlato e scritto in un flusso continuo. L'adolescente con il suo silenzio crede di aver detto molto. Lo psicoanalista che non ha paura del silenzio, che è abituato a sopportarlo, è per lui l'interlocutore privilegiato».

Ed è qui, su questo riferimento alla professionalità clinica, che si passa a un altro testo, una raccolta contemporanea di saggi sul trattamento analitico da cui trarre le ultime

408 Ivi, p. 110.

indicazioni per un quadro della preadolescenza.

5.7 Preadolescenza come area dell'*après-coup*

In seguito a un convegno del 2001 dedicato a "Il tempo della trasformazione, segnali di disagio nei percorsi di crescita dagli 11 ai 14 anni", la AIPPI (Associazione Italiana di Psicoterapia Psicoanalitica Italiana dell'Infanzia, dell'Adolescenza e della Famiglia) ha pubblicato una raccolta di saggi a cura di Luisa Carbone Tirelli. Il libro *Pubertà e adolescenza*[409] riprende contributi elaborati da un gruppo di professionisti che da anni riflette sulle specificità del lavoro psicoterapeutico con soggetti nella fascia d'età 11-14. Al convegno parteciparono molte insegnanti perché fu interesse del gruppo di psicoterapeuti coinvolgere la scuola; in seguito a questo incontro nacque una collaborazione con *Progetto Chance* che si occupava a Napoli di sperimentare una scuola di strada per preadolescenti che hanno smesso di frequentare ordinariamente[410]. Per questa vicinanza al mondo della scuola e a una realtà che ben conosco e da cui ho molto appreso; per la sintesi chiara ma profonda con cui si raccoglie il dibattito psicoanalitico contemporaneo sulla preadolescenza, il testo *Pubertà e adolescenza* viene qui di seguito adoperato, in preferenza ad altri validi studi e raccolte[411], per indicare brevemente alcune modalità del discorso psicoanalitico che consuonano col quadro sinora tracciato.

Innanzitutto si veda come torni la figura del nuovo nato. Nel suo contributo, dedicato a *L'ingresso nel mondo degli adulti*[412], Carbone Tirelli ci tiene a: «ribadire quanto le relazioni tra biologico, psicologico e sociale siano a questa età complesse e delicate come lo sono state solo nei primi mesi e anni di vita dell'individuo»[413].
Nell'introduzione invece riconduce l'immagine a una fonte illustre:

409 Carbone Tirelli L. (a cura di) (2006), *Pubertà e adolescenza. Il tempo della trasformazione: segnali di disagio tra gli 11 e i 14 anni*, Milano, FrancoAngeli.

410 Come già detto personalità cardine nel gruppo di Chance era la professoressa Carla Melazzini, la cui raccolta postuma di scritti pedagogici *Insegnare al principe di Danimarca* (2011, Palermo, Sellerio), già citata, è utile strumento di formazione per qualunque docente di scuola media.

411 Si segnala in particolare Brutti, C., Brutti, R. (a cura di), (1997), *Pubertà e preadolescenza,* in "Quaderni di psicoterapia infantile", n. 35.

412 Ivi, pp. 179-182.

413 Ivi, p. 180.

«Freud nel terzo dei *Tre saggi sulla teoria sessuale*, che ha come titolo *Le trasformazioni della pubertà*, in un'interessante nota del capitoletto *la barriera contro l'incesto* esamina le fantasie sessuali dell'epoca puberale e così conclude: "Ad ogni nuovo arrivato fra gli uomini si pone il compito di dominare il complesso edipico; chi non ci riesce cade in preda alla nevrosi". Vorrei sottolineare la grande suggestione della frase "ad ogni nuovo arrivato tra gli uomini" che è possibile riferire ai primi annidi vita ma dato il contesto anche alla pubertà, perché evoca un altro importante concetto freudiano, quello di *un inizio in due tempi dello sviluppo sessuale dell'uomo*, che dà all'esordio dell'adolescenza la stessa solennità che riveste la comparsa nel mondo di un uovo nato. Da queste due tappe, dalla *scelta oggettuale in due tempi*, tutta la letteratura psicoanalitica dell'adolescenza ha attinto interessanti elaborazioni»[414].

Ritroviamo così, attorno al "nuovo arrivato tra gli uomini", un complesso di motivi già noti: la vulnerabilità, la sensibilità, il rischio, la coesistenza di lutto per la perdita e di generazione di nuovi ordini, la rilevanza totale della differenza sessuale.
Attraverso i contributi raccolti nel volume si ricava una rassegna di temi classici e contemporanei della psicoanalisi sulla pubertà, in cui davvero la scelta oggettuale nella riedizione dell'Edipo si pone come passaggio chiave. Si legga dall'introduzione:

> «Il bambino e la bambina sono inevitabilmente spinti a confrontarsi con i genitori dello stesso sesso su una strada che ripropone in modo definitivo l'appartenenza a un genere. Da ciò il nome di *crisi identitaria* ad un fisiologico, ma complesso rimaneggiamento dell'immagine di sé che deve tenere conto del diverso modo di sentirsi nella propria pelle per integrare nuove competenze, rappresentazioni ed investimenti affettivi. Visualizzare nuovi ed impegnativi traguardi produce instabilità nel mondo psichico e aumenta l'influenza della realtà esterna. Le nuove competenze in via di acquisizione si scontrano spesso con questi ostacoli. Ad esempio l'esordio della capacità autoriflessiva e dell'espressione verbale, potenziata dall'accesso al pensiero verbale (Bion) permette di esprimere non solo ciò che si è percepito ma anche ciò che si è pensato e questo comporta un necessario ma a volte temuto confronto con il pensiero altrui»[415].

414 Ivi, p. 12.

415 Ivi, p. 11. Poche righe prima l'attenzione si concentra sulla soglia infanzia/pubertà: «Nell'infanzia il senso dell'identità e dell'appartenenza a un genere scaturisce dal complesso rapporto tra esperienza, identificazioni e rappresentazione di sé in senso fisico, intrapsichico e relazionale, di se stessi e di se stessi in relazione agli altri. L'esordio dell'adolescenza ha il compito con l'avvento della pubertà di permettere una trasformazione strutturale mantenendo del senso di identità minacciato da repentini e spesso inattesi cambiamenti fisici e pulsionali». Cfr. anche ivi, p. 16: «proprio alla pubertà la dolorosa ma necessaria de

Il bisogno della presenza dell'adulto, congiunto a quello del rispetto di una "distanza di sicurezza" per non venire rotti o turbati o schiacciati durante la muta, è di nuovo un tratto preadolescente. Come si legge poco più avanti: «in questa fase di passaggio sono i temi della dipendenza e dello svincolo ad essere messi in gioco»[416].

Anche dove si tratta della peculiarità del *setting* analitico con pazienti preadolescenti è evidenziato il tema:

> «In maniera più netta di quanto accade nell'infanzia è opportuno che, dopo la consultazione, la proposta di una psicoterapia prospetti a genitori e ragazzi spazi il più possibile separati, affinché quelle esordienti esigenze di ritiro e di riservatezza, che spesso per le modalità che hanno assunto hanno allarmato gli adulti, siano interpretabili come segnali che preannunciano la necessità improrogabile di trovare la via d'accesso allo sviluppo di un'identità con confini delineati e quindi con caratteristiche proprie»[417].

Il ritiro e la riservatezza servono per difendersi, stante la «particolare vulnerabilità al giudizio»[418], e per ottenere lo spazio, il silenzio necessari a sentire cosa si può essere, nello svincolo. La possibilità, le possibilità che prima non si pensavano, sentivano, incarnavano sono ciò che la ragazzina e il ragazzino debbono imparare attraverso l'apprendistato delle differenze e a quanto pare all'adulto spetta farsi carico di questa vulnerabilissima sensibilità in formazione curando la giusta distanza, fisica, affettiva, intellettuale:
«È il nascente interesse al corpo e ai corpi, insieme alla nuova potenziale possibilità della realizzazione di una relazione sessuale, che conferisce all'Edipo una possibile caratteristica traumatica che, per essere elaborata, richiede agli adulti risposte adeguate e soprattutto non collusivamente seduttive»[419].

---

idealizzazione delle figure parentali rinvia inevitabilmente il soggetto alla possibilità della coesistenza del buono e del cattivo nel riconoscimento dell'oggetto, che apre l'acceso alla *posizione depressiva*». Una vera e propria apocalisse culturale, come si vede. Si veda l'elenco di "posizioni" della preadolescenza: depressiva, schizo-paranoide e l'elenco degli stati analizzati da De Martino nel capitolo *Mundus* della sua opera.

416 Ivi, p. 12.

417 Ivi, p. 78.

418 Ivi, p. 79. Anche Françoise Dolto metteva in guardia sugli effetti "fulminanti" che in questa fase possono avere giudizi inaccortamente espressi.

419 Ivi, p. 13. Si segnala nel volume il contributo dedicato a illustrare e discutere ipotesi, concordanze e discordanze tra discorsi di psicologia cognitivista e posizioni della psicoanalisi circa il periodo di sviluppo in esame, tra riedizione edipica e accesso alle capacità di astrazione ipotetica e formalizzazione: Oliva S.,

Al motivo della sensibilità/vulnerabilità corrisponde, come già visto, quello della disponibilità verso un'influenza benefica e formativa. Nella fase preadolescenziale è presente un'apertura verso interventi accorti di figure adulte benevole e capaci che in seguito sparisce:

> «C'è un'evidente difficoltà ad affrontare lo sguardo dell'altro, eppure, ci preme sottolineare, quasi mai abbiamo riscontrato un netto rifiuto nei confronti di una prima proposta di colloqui in ambito consultivo, come frequentemente accade in età successiva. Ciò significa che la posizione in cui si trovano, ancora radicati nell'infanzia, lascia aperti spiragli di speranza in un aiuto che possa giungere dal mondo degli adulti ed anche se il materiale clinico evidenzia che è la storia precedente che induce il bambino a considerare al maturità genitale come un guadagno o una perdita, ad oscillare fino a dare la prevalenza a uno o all'altro di questi vissuti, alla pubertà l'entrata nel cuore di questa dialettica trova ancora viva una disponibilità all'incontro con un oggetto adulto nella realtà. È questo spiraglio che ci ha permesso di veder realizzati nei percorsi terapeutici il superamento di momenti critici e la realizzazione di cambiamenti a volte inaspettati dello scenario del mondo interno»[420].

Da una parte quindi vi sono capacità di recupero e di ristrutturazione, dall'alta impressioni formative indelebili. Una contraddizione sempre espressione di quel carattere bifronte, come lo abbiamo definito al principio, della preadolescenza. I lutti che, secondo la scuola psicoanalitica francese[421], si è chiamati a elaborare in questa fase si accompagnano a una occasione eccezionale di rigenerazione, ma sarebbe meglio dire di risignificazione. Si arriva con ciò a quella che è stata per chi scrive la chiave d'impostazione di tutto il *setting* di ricerca. Se l'adolescenza è per antonomasia l'età della ricapitolazione, la densità rilevante, il culmine, l'acme dell'innesco di questa specifica modalità rappresentativa doppia è la preadolescenza. Cercare immagini della preadolescenza significa ri-conoscere

---

Alcune considerazioni sullo sviluppo cognitivo all'esordio dell'adolescenza, Milano, FrancoAngeli, pp. 116-123.

420 Ivi, p. 15. Importante è il rilievo per cui episodi traumatici, come il divorzio o la separazione dei genitori o emigrazioni, hanno spesso se coincidono con la fase puberale effetti anche devastanti sulle/sui preadolescenti (ivi, pp. 80 ssgg.).

421 Ivi, pp. 12-13. Ci si riferisce alla trattazione di Jeammet e Birraux che elencano: il lutto dell'immagine di sé infantile; il lutto di una bisessualità trionfante (che pone il tema del limite nel momento in cui la conferma delle caratteristiche sessuali indicano la strada per una scelta definitiva dell'identità di genere); il lutto degli oggetti edipici.

immagini come se/ come quando si riconoscono "a posteriori".

La figura del neonato suppone l'idea di una seconda nascita ed è quel doppio, quel ripetere che è però origine del nuovo, il punto di interesse determinante e la suggestione potentissima che si è voluta seguire. Si tratta di accennare a qualcosa che per la sua pregnanza nella tradizione psicoanalitica, la sua potenza euristica e fascino domanderebbe una trattazione amplissima.

Per una indicazione minima ci si appoggia ancora al testo della AIPPI. Poniamo questo:

> «Alla pubertà l'occasione che si presenta all'individuo è data dalla possibilità ma anche dalla necessità di una *rivisitazione dei modelli acquisiti* in particolare quando questi modelli impediscono l'accesso a quei processi di pensiero che permettono l'accettazione dei mutamenti del corpo e l'accesso ad una diversa relazione con gli oggetti»[422].

La re-visione vuol dire vedere nuovamente qualcosa, vedere di nuovo (una volta altra) qualcosa di nuovo (è lo stesso ed è altro). Qualcosa che ci ha resi quel che siamo, che ci ha determinato ma che adesso ci può cambiare. Il gioco che si dà nel fisso, il play il teatro la rappresnetazione che è nuova azione. Vedere qualcosa che è stato ma nel rivederlo saperlo diversamente.
Carbone Tirelli cita nuovamente Freud:

> «È stato Freud a metterci più volte su questa strada come quando ad esempio afferma, alal fine dei *Tre saggi sulla teoria sessuale*, che "la scelta oggettuale avviene sempre per libero appoggi a questi modelli". I *modelli* a cui si riferisce, per la successiva scelta dell'oggetto sessuale, sono quelli delle relazioni infantili con i genitori»[423].

Sottolineiamo l'ironia, lo rispecchiamento paradossale nell'adesione libera a qualcosa di

422 Ivi, p. 19.

423 Ibidem. Cfr.ivi, p. 33: «L'adolescenza appare come il momento cruciale di questi processi, là dove spesso l'esistenza di un mandato genitoriale – conscio e inconscio – diventa più drammaticamente evidente, insieme alla lotta da parte dell'individuo per svincolarsi da esso anche attraverso un ampliamento delle prospettive identificatorie, nel tentativo, squisitamente adolescenziale, di rivolgersi a nuovi oggetti, diversi da quelli originari. Ma qual è veramente il margine di libertà del soggetto nel potersi sottrarre al peso di queste incorporazioni costrittive?»; ivi, p. 49: «L'ansia di perdita, propria di ogni crisi maturativa, accresce per ogni adolescente la difficoltà del distacco, perché, paradossalmente, gli oggetti da cui il ragazzo e la ragazza potrebbero ricevere aiuto sono propri quelli dai quali essi sentono di doversi emancipare».

inevitabile come un modello. Si tratta di questo snodo fondamentale: il rapporto con il passato, presenza della sua assenza; il gioco che ci è concesso sul passato che non passa. Tutto ciò ha dunque un nome preciso:

> «La pubertà diventa a pieno titolo l'area dell'*après-coup*, del concetto di posteriorità tanto utilizzato dagli studiosi dell'adolescenza, ma con un riferimento peculiare al modo in cui lo usa Freud ne *L'uomo dei lupi* (1914), saggio in cui il costante ricorso al concetto di posteriorità è spostato al recupero delle rappresentazioni dei primissimi anni dell'infanzia»[424].

Après-coup come a dire quando a conti fatti qualcosa resta, rimane dalla partizione, il residuale o resto che pone una domanda di attribuzione in grado di sparigliare i conti ormai chiusi, una domanda di espressione e nominazione in grado di riaprire la conta (cognizione/ ri-conoscimento). *A posteriori* come dire dal punto di vista dei posteri, che avanzano volti all'indietro, perché vengono dopo eppure vanno avanti a tutti, facendo così la storia; ridicendo o interpretando un passato che passato non è, che è di nuovo diverso e lo stesso. Svincolandosi dalla famiglia, aderendo liberamente ai modelli che non hai scelto, stando per un attimo ingenuamente nel paradosso in cui si dà il gioco (espressione, play, movimento imprevisto nella determinazione): appena messi al mondo sociale, di fronte agli altri, con la possibilità di rigiocarsela, in quella illusione preziosa di unicità e di valore e di possibilità che ci fa occidnetali, europei. È del nuovo arrivato portare il cambiamento, il conflitto generativo, il senso di ciò che è stato in quel che è, accompagnarsi e lasciarsi tra paura e speranza.

È proprio questo prezioso congegno concettuale della ricapitolazione fornire, secondo chi scrive, una efficace rete di analogie attraverso cui osservare e riconoscere la preadolescenza. Al proposito le ultime indicazioni dall'area psicoanalitica si vogliono trarre da Luis Kancyper, lo psicoanalista argentino il cui lavoro pluriennale sull'adolescenza e le relazioni intergenerazionali è largamente riconosciuto.

5.8 Preadolescenza a posteriori: ricapitolazione e intergenerazionalità

Il prezioso congegno concettuale della ricapitolazione può suggerire un'efficace rete di analogie per immaginare un metodo di caccia e di riconoscimento alle immagini della

424 Ivi, p. 18.

preadolescenza.
Traiamo dunque alcune ultime indicazioni dall'area psicoanalitica tramite Luis Kancyper, psicoanalista argentino molto noto anche in Italia per i suoi studi sulla relazione intergenerazionale[425], il complesso fraterno[426] e soprattutto l'adolescenza[427]. Nella ricerca di Kancyper i "cunicoli" del tempo, le costellazioni e le sovraimpressioni temporali occupano uno spazio rilevante. Il suo primo libro dedicato al confronto intergenerazionale dedicava molta attenzione al fenomeno del "*teléscopage*" ovvero della trasmissione intergenerazionale inconscia di emozioni storie e vissuti traumatici capaci, tramite le identificazioni, di grande influenza sulla vita individuale. Collegata a questa sensibilità all'intersoggettivo è l'attenzione per il "complesso fraterno", tema poco indagato in psicoanalisi, che l'autore ritiene decisivo nella strutturazione psichica[428]. Infine da più di venti anni, come si è detto, lo psicoanalista si dedica alla teoria e alla clinica della adolescenza .

Nel 2011 è stato tradotto in italiano il suo libro del 2007 *Adolescenza: la fine dell'ingenuità*, in cui riprende alcuni casi clinici già raccontati ne *Il conflitto intergenerazionale*, facendoli precedere da una parte di trattazione teorica.
Qui interessa specialmente la chiarezza e l'insistenza con cui adopera il significato della ridefinizione retroattiva nella clinica della preadolescenza e dell'adolescenza, epoca della vita caratterizzata da:

> «[...] l'incontro dell'oggetto genitale esogamico, la scelta vocazionale oltre le disposizioni parentali e la ricomposizione dei vincoli sociali ed economici. E ciò che differenzia metapsicologicamente questo periodo è che rappresenta la tappa della ridefinizione retroattiva per eccellenza»[429].

425 Kancyper L. (2000), *Il confronto generazionale*, Milano, FrancoAngeli.

426 Kancyper L. (2007), *Il complesso fraterno*, Roma, Borla.

427 Kancyper L. (2011), *Adolescenza: la fine dell'ingenuità*, Roma, Borla.

428 In pubertà si deve operare di nuovo l'identificazione di genere e si prende a vivere riflessivamente ed eroticamente in modo nuovo. L'attenzione al complesso fraterno si colloca, dal nostro punto di vista, proprio in relazione al doppio e alla specularità. Il fratello/ sorella è colui che è uguale ma diverso, di più simile ed di più differente, da cui si lotta per distinguersi e pure interrogandosi sulla somiglianza. È alleato o avversario, solidale od ostacolo allo scioglimento dei vincoli identificativi familiari. Se l'adolescenza è lasciare la famiglia per il modo sociale e trovare in quello il proprio posto, distinguendosi e disidentificandosi dai genitori, ecco che fratello/sorella diventa figura di questa società esterna. Nell'opera di Kancyper il complesso fraterno è messo in relazione alla psicologia delle masse e alle dinamiche gruppali

429 Kancyper L. (2000), *Il confronto generazionale*, *cit*., p. 70.

Infatti in *Adolescenza: la fine dell'ingenuità*, si legge:

> «L'interesse per lo studio di questo tema [adolescenza e posteriorità] è emerso dalla pratica analitica nel verificare, a partire dall'insegnamento ricevuto dai miei analizzandi, il posto principale che occupa il concetto freudiano di posteriorità in relazione con i fenomeni che appaiono nell'adolescenza. Sostengo che l'adolescenza è il momento privilegiato della ridefinizione retroattiva, della posteriorità, poiché costituisce una nuova tappa libidica, dove si raggiunge per la prima volta l'identità sessuale genitale come un fenomeno psicologico e sociale»[430].

Il meccanismo della ricapitolazione, il suo significato per l'acquisizione della nuova identità e l'accesso alle possibilità tramite la conoscenza è per molti aspetti analogo al procedimento di un lavoro di formazione con approccio clinico che usi immagini e testi, come si vedrà qui di seguito.

Ma procediamo con ordine.

Nella prefazione al libro Luis Kancyper dichiara gli assi teorici su cui ha strutturato il suo lavoro:

> «1) l'adolescenza come il momento privilegiato della ridefinizione retroattiva; 2) il confronto generazionale e fraterno come un atto fondamentale che salvaguarda l'identità, l'alterità e la reciprocità dell'adolescente; 3) il riordinamento delle identificazioni; 4) l'adolescente come un campo dinamico che comprende nello stesso tempo l'adolescente, i suoi genitori e i suoi fratelli in un'inesorabile ristrutturazione narcisistica, edipica a fraterna»[431].

L'attenzione al «campo dinamico» delle relazioni intersoggettive e familiari è la costante della ricerca dello psicoanalista[432]. Rimaniamo però per adesso sul tema dell'*aprés-coup*. La sessualità, la specularità-riflessività, l'identificazione di genere sono gli elementi

430 Kancyper L. (2011), *Adolescenza…, cit*., p. 18.

431 Ivi, p. 6

432 Cfr. ivi, p. 87: «Il confronto intergenerazionale ha bisogno di essere preso in una visione d'insieme, prodotto di una relazione intersoggettiva, nella quale genitori e figli si definiscono gli uni per gli altri coinvolgendosi in un campo dinamico. In questo lavoro – come ho detto – estendo il concetto di campo fuori della situazione analitica e lo impiego nella dinamica del confronto parento-filiale e fraterno. I genitori e il figlio, e i fratelli tra di loro, coinvolti nell'atto del confronto, non possono essere descritti né intendersi come persone isolate, ma come una totalità strutturata la cui dinamica risulta dall'interazione di ogni partecipante sull'altro e dalla situazione di entrambi in una causazione reciproca».

caratteristici della pubertà che determinano la rilevanza di una certa configurazione della temporalità: «l'evoluzione della sessualità, con gli sfasamenti temporali che comporta nell'uomo, è il fattore principale che favorisce il fenomeno della posteriorità»[433].

Aprés-coup, o risignificazione o ridefinizione retroattiva o, col termine freudiano, *Nachtraglichkeit*, è un concetto chiave più volte ridiscusso nella storia della psicoanalisi. Riguarda l'attribuzione di significato a posteriori a qualcosa che è stato ma non è stato (visto) così come si vede che è stato. A posteriori esso è come non è mai stato perché è stato (visto) così.
La risignificazione è l'espressione di una possibilità, è la nominazione di una latenza dell'immagine, è una revisione della visione che è anche un vedere altrimenti e altro che cambia te stesso. Tutto ciò dunque ha a che fare col tempo, con quell'età della ridefinizione di sé per disidentificazioni e risignificazioni; col meccanismo del ricordo, delle immagini, della rappresentazione, della narrazione[434].

Luis Kancyper parla dell'adolescenza come un punto di arrivo che è anche un punto di partenza e questa qualità "bifronte" consente di riportare le sue considerazioni sulla prima adolescenza:

> «In questo senso, il periodo dell'adolescenza costituisce al tempo stesso punto di arrivo e punto di partenza fondamentali. A partire dall'adolescenza come punto di arrivo, possiamo dedurre retroattivamente le iscrizioni e i traumi che in un tempo precedente sono rimasti taciuti in forma caotica e latente, e acquisiscono, solo in questo periodo, significato ed effetti patogeni. Per questo sostengo che "quello che si tace nell'infanzia suole manifestarsi con grida durante l'adolescenza". E, come punto di partenza, è il tempo che dà la possibilità dell'apertura di nuovi significati e vittorie da conquistare, dando origine ad acquisizioni imprevedibili. In effetti, l'adolescenza rappresenta il "secondo apogeo dello sviluppo" (Freud), la tappa privilegiata della risignificazione e dell'alternativa nella quale il soggetto ha la scelta di potere effettuare trasformazioni inedite nella sua personalità»[435].

433 Kancyper L. (2000), *Il confronto generazionale*, *cit*., p. 70.

434 Kancyper L. (2011), *Adolescenza…, cit*., p. 81: «Non si tratta qui semplicemente di un'azione differita, di una causa che rimanesse latente nell'infanzia fino all'opportunità di manifestarsi nell'adolescenza, ma di una causalità retroattiva: dal presente al passato. L'introduzione della *Nachtraglichkeit* segna i momenti nei quali Freud abbandona il modello della causalità meccanica e la temporalità lineare secondo il vettore passato-presente, a favore di un concetto dialettico di causalità dove il futuro e il passato si condizionano reciprocamente nella strutturazione del presente».

435 Ivi, p. 9.

Nella lettura dello psicoanalista argentino la rilevanza attribuita alla risignificazione assume questa curvatura verso l'apertura delle possibilità e l*'agency* del soggetto uscito dall'infanzia. Inoltre, nella sua trattazione, la "ridefinizione retroattiva" è collegata strettamente alla memoria e al confronto intergenerazionale:

> «La ridefinizione attiva una memoria particolare, quella in relazione con le scene traumatiche della storia criptica del soggetto e, allo stesso tempo, intrecciata con le storie inconsce e occulte dei suoi progenitori e dei suoi fratelli. Storie e memorie intrecciate che hanno partecipato alla genesi e al mantenimento di certi processi identificativi alienanti»[436]. (sottolineato nostro)

Ovviamente qui seguiamo il discorso di Luis Kancyper per gli spunti, per un uso analogico e non certo dottrinale di alcune concatenazioni discorsive utili a illuminare sia l'oggetto che il metodo della piccola ricerca condotta sulla preadolescenza nella scuola.
Così dall'ultimo passo riportato tratteniamo che la memoria attivata dalla ridefinizione è memoria di «scene»: quindi immagini, tracce mnestiche e ricordi di situazioni come immagini. E che vi è una trama, un intreccio di storie e di immagini che definisce il loro effetto.
La risignificazione riscrive o scrive nuovamente la trama che tiene assieme immagini e narrazione:

> «La ridefinizione non è la scoperta di un evento che si è dimenticato, ma un tentativo, per mezzo dell'interpretazione, la costruzione e la storicizzazione, di ricavare una nuova comprensione del significato di questo evento enigmatico e occultato. […] In effetti, è il momento in cui il passato misterioso, ripetitivo e incomprensibile si trasforma improvvisamente in una realtà chiara e udibile e l'essere integrato e riordinato nella realtà psichica permette all'adolescente di riscrivere la propria storia. L'importante nel nostro lavoro clinico non è restituire il passato né cercarlo per riviverlo, ma per riscriverlo in una struttura differente. Si tratta meno di ricordare che di riscrivere. L'accento cade più sulla riscrittura che sopra la reviviscenza. Il rivissuto è fondamentale ma non sufficiente. È il punto di partenza ma non il punto di arrivo, che è la ristrutturazione»[437].

Dunque ci deve essere, grazie al comporsi di ora e allora, grazie a una corresponsione

436 Ivi, p. 10.

437 Ivi, p. 12.

tra emozioni, sensazioni, sentimenti, visioni di adesso e di allora, un vincolarsi in storia del frammento irrelato, caotico, forse traumatico. Esso riceve da adesso un significato e, risignificato, a sua volta dà significato nuovo all'adesso[438]. Retroattivo, circolare ossia situato e reciproco: il cambiamento che porta un cambiamento.

Questo nell'adolescenza (e preadolescenza) si collega allo sviluppo sessuale e alla necessità della scelta vocazionale, di desiderare e immaginare "un posto nel mondo". Si legga questo passo:

> «L'adolescenza è un momento tragico perché, in questa fase dello sviluppo umano, si ha bisogno di sacrificare l'ingenuità riguardante il periodo dell'innocenza della sessualità infantile e il rischioso luogo sconosciuto del gioco enigmatico delle identificazioni alienanti e imposte dagli altri al bambino**.** Tali identificazioni dovrebbero essere svelate e rielaborate durante questo periodo, affinché l'adolescente arrivi a conquistare un giudizio, un inedito riordinamento, di ciò che ha ereditato, e così dare alla luce un progetto desiderativo proprio, sessuale e vocazionale. Progetto che riuscito, strutturerà e orienterà la sua identità e che, assunto con responsabilità, porrà fine alla sua posizione di altri tempi: quella di un'ingenua vittima passiva dell'infanzia»[439].

L'occasione di diventare sé coincide con quella di rigiocarsi le (im)possibilità nell'ambito di una società in cui trovare posto, ossia all'interno, e secondo, e nei margini e nei giochi imprevisti, delle regole date e ridette nella rete sociale e discorsiva in cui ci si riflette. La rappresentazione di Kancyper è tutta orientata al cambiamento e del cambiamento mette in luce gli aspetti "negativi": quelli di crisi, di destrutturazione, di conflittualità. L'adolescenza, come analogo del cambiamento, è infatti connotata tragicamente, sotto il

438 La complessità della relazione tra memoria, immagini, scrittura è tale che qui può ricevere solo un accenno, opportuno, si crede, stante l'utilizzo nel congegno euristico ispirato alla clinica della formazione di film o immagini cinematografiche.

439 Ivi, p. 14. Il testo prosegue così, ibidem: «Concordo assolutamente con Bergeret, che è necessaria la rivalorizzazione, persino molto di più di quanto sia stato fatto finora, della qualità della flessibilità al cambiamento psichico albergato nel periodo dell'adolescenza; perché è in questa nuova tappa della libido che si producono le trasformazioni psichiche, somatiche e sociali che rendono possibile all'adolescente l'apparizione di una mutazione psichica strutturale, in mezzo a un ciclone pulsionale e conflittuale». Si ricordi quindi la funzione salvifica del "progetto" già indicata da Dolto e la sua valenza iniziatica quindi di sostegno al processo di individuazione. Conta comunque più l'assunzione responsabile del progetto che la sua realizzabilità e durata. E si rilievi la connotazione fertile e creativa che assume il conflitto. Ricordiamo comunque che l'autore usa il termine "ingenuo" con una specifica etimologica come colui che no si è mai allontana dal luogo in cui è nato e dunque non conosce altro e crede quindi ingenuo come ciò che è primitivo, che è stato stabilito, ciò che si è ereditato e non è stato messo in discussione. Chi scrive qui rigetta una rappresentazione dell'infanzia schiacciata sulla passività.

segno della crisi come mossa, scatto del mutamento[440]. Quest'ultimo è sempre collegato al desiderio, e in particolare al desiderio sessuale in quanto luogo occulto della differenza. Il cambiamento, come risignificazione, è poi legato all'espressione, alla ri-scrittura e alla collocazione attiva in contesti di parola. "Strutturare e orientare l'identità" può avvenire solo in questa opera di linguaggio. In una catena di storie e di prese di parola, nei contesti in cui è possibile o meno, si desidera dire ed esistere; in quel dire sé come storia (trama di immagini nel tempo) si giocano identità e destino, le possibilità di reciprocità, distinzione, desiderio e vocazione[441].

La preadolescenza si può a questo punto rivedere come soglia del cambiamento (del corpo), acme o sprofondo nel ribaltamento tragico della crisi, tra lutto e nascita: essa necessità di grande forza per reggere il capovolgimento ma essendo l'attimo dell'inversione implica anche la grande fragilità e la difficoltà di padronanza e di espressione:

> «L'adolescente possiede, da un lato – in questa tappa di maggior maturazione emotiva e cognitiva -, nuovi strumenti per riflettere sugli enigmi e le impressioni del passato; ma dall'altro lato, soffre anche di periodi di irrequietezza e questa può essere un'opportunità imperdibile per la costruzione e la storicizzazione di quello che, dai tempi remoti, è rimasto occulto, misterioso e scisso. In questa fase

440 Si può pensare quindi a modelli sociali storico culturali come quello indiano delle caste o della classicità occidentale e poi dell'epoca epoca premoderna, bastai su appartenenze di sangue. Prevedere il proprio orizzonte di possibilità nei limiti di ciò che è realizzabile, di ciò che tradizionalmente e per nascita e destino è attribuito, consente al singolo e al sistema sociale di prevenire le crisi, di contenere frustrazioni e rivolte, di raggiungere una misura di felicità privilegiando la nevrosi rispetto alla psicosi. Comunque a partire dall'inizio del Novecento l'adolescenza, già "inventata" nel XVIII secolo, diviene figura di un tempo di crisi, nell'accelerazione dei mutamenti tecnologici e antropologici. Il "fare figura di", "fare come se", il *fingere* non sono però altro rispetto all'azione: rappresentare il cambiamento e fare cambiamento sono nello stesso tempo anche se di esso battono due momenti distinti. La figura del cambiamento è anche motore del cambiamento. La figura è espressa ed esprime, porta ad espressione e significazione quello di cui è significato nel significante. L'adolescenza di oggi è rappresentata non più come cambiamento ma come stallo, come sospensione, come irresponsabilità, come inettitudine al confronto col tempo e quindi al cambiamento. Se non sempre più spesso come malattia e disagio. La novità, il terremoto, la crisi, la mutazione della preadolescenza possono assumere funzioni e ruoli del luogo, del *topos* che è stato l'adolescenza.

441 Cfr. Braidotti R. (2002), *In metamorfosi..., cit*., p. 174-75: «Su questa base suggerisco che l'immaginario debba riferirsi a un insieme di pratiche socialmente mediate che funzionano come punto di ancoraggio - per quanto instabile e contingente – per le identificazioni e dunque per la formazione dell'identità. Queste pratiche operano come strutture interattive ove il desiderio in quanto passione soggettiva e l'azione in un più ampio senso sociopolitico si determinano a vicenda. Né "pura" immaginazione – rinchiusa nella sua classica opposizione alla ragione – né fantasia nel senso freudiano, per me l'immaginario contrassegna uno spazio di transizione e transazioni […] Ho utilizzato il termine desiderio per connotare l'investimento del soggetto – o irretimento – in questa rete appiccicosa di effetti sociali e discorsivi correlati. La differenza sessuale ha un ruolo importante nello strutturarsi dell'immaginario. La rete delle relazioni sociali organizza il campo sociale come paesaggio libidinale – o affettivo – nonché come struttura normativa – o disciplinare».

fragorosa dello sviluppo, tanto l'adolescente come i suoi genitori e i suoi fratelli hanno bisogno di scontrarsi con inevitabili e svariati scandali»[442].

In questa prospettiva dello scandalo, la preadolescenza (animale in transizione senza carapace[443])come vulnerabilità di fronte all'adulto assume un'altra sfumatura: è inerme eppure provoca, non vuole eppure minaccia. Il ragazzino, la ragazzina non sono forti come una/un adolescente, sono mute ancora come il bambino ma già impongono significati altri ed è allora che possono essere sovrastati con la voce o con la forza come non si oserebbe con una ragazza/o di 16 anni o di fronte alla grazia infantile. Nel caso di un simile attentato, portato ciecamente al proprio nuovo status in affermazione, si rischia la ferita. Tuttavia, in qualche maniera l'attentato è reciproco. La/il preadolescente tace ma sta già operando quel rivedere e risignificare che è fonte del cambiamento nel presente ed è così che la sua delicata sensibilità e vulnerabilità si fanno specchio a quelle adulte. A tal modo si esprime, sviluppando la sua riflessione, Luis Kancyper in un elenco per punti su *L'adulto davanti allo specchio dell'ingenuità*:

«[…]3.L'adultoevitadiguardarsinellospecchiodell'adolescenteperché,riflettendosi in esso, deve deporre l'esercizio del suo abusivo potere intergenerazionale. 4. L'atto del confronto scatena nell'adulto un atteggiamento di opposizione, perché gli infligge una vessazione psicologica: lo mette infatti di fronte alla sua stessa vergogna, colpa e vigliaccheria comprovando il suo umiliante fallimento, davanti all'inadempimento degli ideali e delle illusioni dell'adolescente che era stato; e lo forza a una revisione interrogativa del sentimento della sua stessa dignità: *A vent'anni incendiario, a quaranta pompiere*. 5. L'adolescente impone che l'adulto si confronti con se stesso; con la parte più intima ed emarginata del proprio essere, la qual cosa è altamente intollerabile per l'adulto perché si vede spinto ad affrontare

442 Kancyper L. (2011), *Adolescenza…, cit*, p. 14. Cfr. ivi, p. 15: «In effetti, l'adolescente e i suoi genitori attraversano, durante la fase dell'adolescenza, diversi scandali provocati, tra gli altri motivi, dal ricambio pulsionale che si desta rispettivamente nell'adolescenza e nella menopausa. Situazione che ridefinisce, in modo caotico, l'arsenale delle anteriori identificazioni, traumi, ideali e credenze».

443 Sulla vulnerabilità adolescenziale cfr ivi, p. 21: « Però questo lavoro di morte, di liberazione e di reintegrazione, di reiscrizione quotidiana, acquisisce maggiore importanza durante l'adolescenza perché è in questo periodo che il soggetto attraversa, allo stesso tempo, una lotta senza tregua, su vari fronti della battaglia. Momento in cui il territorio del proprio sentimento di sé presenta la massima incertezza» (sottolineato nostro).

un lavoro psichico imposto, consistente nel riflettere sulla validità delle sue stesse credenze e certezze. Detta situazione espone l'adulto a mettere alla prova e a confrontare la stabilità dei suoi sistemi intrapsichici e interpersonali. 6. Da quanto si è sviluppato sin qui possiamo dedurre che l'adolescente in questa nuova fase della sua vita, allo stesso tempo in cui cerca di porre fine alla propria ingenuità, sfida il silenzio dell'ingenuità difensiva degli adulti, e, affrontandoli, procura loro una stimolante opportunità, per aggiungere nuove acquisizioni e modificazioni, nella costruzione permanente dell'interminabile processo della identità individuale e sociale»[444].

Il confronto intergenerazionale, come si è detto, è in fondo la chiave di costruzione in tutto il libro di Luis Kancyper. I processi di identificazione e disidentificazione e ristrutturazione delle identificazioni conducono ogni volta alla questione del potere:

«Il confronto generazionale rappresenta una delle vie principali per studiare in che modo le relazioni di potere "fabbricano" soggetti e instaurano una molteplicità di tecniche di costrizione reversibili, che si dispiegano asimmetricamente e in due direzioni: dai genitori verso il figlio e da questi verso i genitori»[445].

Lo psicoanalista insiste in particolare sul lavoro che spetta al fronte genitoriale, seniore:

«Essi [genitori] soffrono lutti e angosce per la ridefinizione dei desideri narcisistici d'immortalità e di completezza investiti nel figlio, e dei loro desideri pigmalionici relativi alle fantasie di fabbricazione e modellatura dell'altro a loro immagine e somiglianza, per esercitare su di lui un potere totale e onnisciente. Devono, inoltre, ammettere la sessualità fiorente e la potenza di sviluppo nel figlio che cresce, contrapposta alla loro che si trova in franco calo. Ogni genitore non solo deve liberare molteplici e simultanee battaglie in vari fronti per accedere alle demistificazioni del Narciso, del Pigmalione e dell'Edipo che albergano nella sua anima in diversi gradi, ma per di più deve smantellare Crono, che divora i suoi rampolli»[446].

444 Ivi, p. 16. E si ricordi come la "funzione specchio" dell'adolescenza fosse un reperimento decisivo delle ricerche di Massa e del gruppo di ricerca che svolse l'indagine su immagine e trattamento dell'adolescenza.

445 Ivi, p. 38.

446 Ivi, p. 39. Cfr. ivi, p. 49: «Dall'inizio di crea un campo dinamico di forze tra i desideri parentali e filiali in lotta, che opera come un motore necessario per salvaguardare una struttura di alterità e di reciprocità che renda possibile lo sviluppo e il divenire della vita soggettiva e preservi tanto il figlio che i genitori

Senza operare indebite confusioni si vede tuttavia come «l'interiorizzazione delle relazioni primarie»[447] possa verificarsi nello scenario scolastico e non può sfuggire la contiguità di un simile complesso al tema della trasmissione del sapere e alla figura del Maestro. Ma qui è necessario adesso tornare al cuore della questione che è l'*aprés-coup*.

Quando lo psicoanalista tratta, a lungo e molto originalmente, della disposizione del *setting* di trattamento per l'adolescenza ha cura di evidenziare anche il ruolo agente del giovane:

> «[…] sebbene la relazione intersoggettiva figli-genitori è un sistema dialettico che si realizza sempre, l'analizzando in questione corre il rischio di essere collocato, dall'analista, dai genitori, dall'analizzando stesso , nella posizione di una angelica-vittima-passiva-innocente, evitando di includere la propria responsabilità come partecipante negli intricati contratti narcisistici ed edipici che operano in modo attivo e permanente nella strutturazione-destrutturazione della propria storia»[448].

Questo riconduce esattamente all'interesse decisivo per la ricerca presente: sull'attività possibile, sulla chance di non essere soltanto prigionieri nella storia, sull'occasione che può darsi, pur da "giocati", di rigiocarsela:

> «Invece, il principio della posteriorità, che attiva un tempo continuamente rielaborato dal soggetto, punta a una concezione psicoanalitica della storia che riapre la possibilità, sempre rinascente, di sfidare quel destino immutabile prefissato dagli dei. È dal soggetto perché, lontano dall'essere una vittima risentita posseduta dalla storia, è a partire da lui, agente attivo che organizza e attribuisce significato ai fatti, configurando la sua stessa storia retrospettivamente. La storia non è il passato. La storia è il passato storicizzato nel presente, storicizzato nel presente perché è stato vissuto nel passato. Però è un passato che "ancora è, malgrado tutto". Negare la posteriorità è negare la possibilità che il soggetto acconsenta ad essere, mediante la psicoanalisi, in gran misura, autore responsabile e non

da eventuali alienazioni. La decisione di avere un figlio implica mantenere attiva la memoria nei genitori, di non esercitare un abuso di potere sui loro rampolli, affinché questi non operino come un mero oggetto antipanico che garantisca la trascendenza, l'immortalità e la protezione parentale»

447 Massa, R. (1998)*, Cambiare la scuola, cit.,* p. 132.

448 Ivi, p. 62.

spettatore passivo del proprio destino»[449].

È da qua che il fenomeno della posteriorità (*Nachtraglichkeit*)[450] si connette al tema

449 In una porzione testuale pressoché identica nel libro precedente, si trova dichiarata la fonte dell'incisivo motto sul tempo, cfr. Kancyper L. (2000), *Il conflitto intergenerazionale*, *cit*., p. 72: «La storia è il passato storicizzato nel presente, perché fa parte del passato. Però è un passato che "ancora esiste, tuttavia" (Lacan)».

450 *Après-coup* (la teoria dell') - (*nachträglich* in ted.) - ("Dopo il fatto", "posteriormente", in it.). Freud utilizza questo termine (*nachträglich*) in relazione alla sua concezione della temporalità e causalità psichiche: dalle impressioni dovute a delle esperienze vissute, le tracce mnestiche sono ulteriormente rimaneggiate in funzione di nuove esperienze vissute in un altro stadio dello sviluppo psichico, e possono allora prendere un nuovo senso e comportare un dato effetto psichico. La nozione d'*après-coup* fa parte dell'apparato concettuale di Freud. Jacques Lacan non ha mancato d'attirare l'attenzione sulla sua importanza. Occorre ricordarne il senso e l'interesse circa la concezione freudiana della temporalità e della causalità psichiche. Inizialmente, Freud osservò che gli eventi passati sono rimaneggiati dal soggetto *après-coup*, ossia *dopo il loro prodursi* e che è questo rimaneggiamento che dà loro un senso, una efficacia o una dimensione patogena. Così, egli scrisse a Fliess: "Io lavoro all'ipotesi che il nostro apparato psichico è formato da stratificazioni: i materiali presenti sotto forma di tracce mnestiche subiscono un po' alla volta, in funzione di nuove condizioni, una riorganizzazione, una riscrittura". Altrimenti detto, dell'esperienze vissute in un momento dato possono in quel momento non comportare alcun effetto immediato notevole; ma possono *in seguito*, in un successivo momento, prendere valore di trauma. Freud, con le sue pazienti isteriche, ha mostrato in effetti come una scena vissuta precocemente (ossia prima della pubertà), in modo neutro, potrà tuttavia provocare un trauma quando, per esempio, un secondo evento, vissuto questa volta dopo la pubertà, avrà dato un senso nuovo alla prima scena, e scatenato da questo fatto un aspetto sessuale spiacevole. Questa concezione freudiana dell'*après-coup* chiede qualche osservazione: 1) da una parte, non è il vissuto in generale che è rimaneggiato *après-coup,* ma precisamente ciò che nell'evento non ha potuto prendere senso al momento in cui ha avuto luogo, a causa d'una maturazione psichica inadeguata; 2) il rimaneggiamento in questione è scaturito dal sopraggiungere d'eventi che, a causa della maturazione organica del soggetto, gli permettono d'accedere al loro significato; 3) l'evoluzione della sessualità favorisce il fenomeno dell'*après-coup*, avendo il soggetto accesso, dopo la pubertà, alla capacità di cogliere la connotazione sessuale d'una esperienza vissuta, che fa risuonare *après-coup* (*dopo il fatto*) in lui il significato, sessuale tuttavia, d'una scena vissuta un'altra volta e che era restata per lui senza significato particolare. Il sopraggiungere della pubertà per un soggetto rende in effetti l'emozione sessuale possibile, emozione che il soggetto penserà legata al secondo evento, mentre, in realtà, è provocata dal ricordo del primo. È, ci dice Freud, in questo "ritardo della pubertà" caratteristico della sessualità umana che il rimosso trova la sua origine. "Ogni adolescente ha delle tracce mnestiche che non possono essere comprese da lui che con il sopraggiungere delle sensazioni propriamente sessuali". In una tale prospettiva, è solamente la seconda scena che dà alla prima il suo potere patogeno: "Un ricordo è rimosso, e non è diventato trauma che *après-coup*". Questa nozione è dunque legata alla concezione freudiana della seduzione (elaborata da Freud verso il 1895 e abbandonata in seguito), secondo la quale il ricordo delle scene reali di seduzione subite (passivamente) dal bambino per mano delle manovre sessuali fatte da un adulto, gioca un ruolo determinante in seguito nell'eziologia delle nevrosi.[…] La nozione «d'après-coup» è dunque fondamentale nell'opera di Freud. Essa impedisce in effetti ogni concezione sommaria della spiegazione analitica, in cui i detrattori si sono compiaciuti nel dire che essa non avrebbe altro effetto che di ridurre al passato infantile ogni azione o ogni desiderio umano, facendo degli analisti dei ciarlatani per i quali ogni destino dell'uomo sarebbe giocato nei primi mesi, se non nei primi istanti della vita intra-uterina. (Dizionario di psicoanalisi a cura di Alfio Squallaci: http://www.lafrusta.net/Riv_dizionario_psicoanalisi_1.html).

delle immagini e della latenza, della latenza riconosciuta nell'immagine ossia finalmente espressa, riconosciuta e interrogata allo stesso tempo, nella storia, nel fare una storia che dà senso al particolare, allo scarto, al residuale, marginale irrelato (ciò che c'era ma non contava, non riconoscimento, riconoscenza, cognizione, non si vedeva).

Capitolo 6. La scuola della preadolescenza: cenni per un quadro multidisciplinare di riferimento

6.1 Un'istituzione: luogo di parola e desiderio

Questo ultimo capitolo dedicato allo sfondo multidisciplinare contro cui è stato organizzato il campo della ricerca-formazione riguarda quello che, finora sempre presente, non è stato ancora trattato direttamente. I discorsi attraversati supponevano infatti il mondo sociale più vasto verso cui si dirige il desiderio preadolescente e avevano sovente come riferimento implicito il contesto scolastico, sede privilegiata dell'esperienza sociale extra familiare nella fase della vita identificata come preadolescenza. Qui di seguito si tratteranno alcuni temi che sono parsi salienti a chi scrive riguardo l'istituzione scolastica dedicata alla preadolescenza.

La curvatura peculiare dell'argomentazione svolta sarà questa: per la/il preadolescente è dominante la questione dello svincolo dalla famiglia. Si sceglie questa parola – s/vincolo – perché significa bene come non si tratti di "un'uscita" o un semplice "allontanamento" ma sia affrancamento nel legame, ridefinizione nell'implicazione, un movimento in relazione. Per riuscire in questo "gioco" (come c'è gioco tra due pezzi dell'incastro) c'è bisogno e desiderio di altre relazioni, con altri adulti e con un gruppo di coetanei.

La direzione, la proiezione della preadolescenza è verso un mondo più vasto di quello familiare, in cui trovare la propria espressione su più piani, in cui immaginare un orientamento del desiderio, delle forze, delle potenzialità e capacità, del progetto di sé. Questo mondo sociale in cui prendere a esistere in maniera non infantile, in cui trovare espressione riconosciuta, a cui si desidera partecipare attivamente, responsabilmente, sperimentando quelle differenze e significati sociali e sessuali che si è in grado di agire e capire, in cui potersi rigiocare in termini produttivi e riproduttivi, è ciò che attrae e spaventa. L'iniziazione ha proprio la funzione di mettere in scena il rischio e il desiderio, la paura e il coraggio indispensabili per compiere questo passaggio verso l'acquisizione di un nuovo *status*: si ha bisogno di ruoli, di funzioni, di ambiti in cui mettere alla prova la formazione delle facoltà sociali e cognitive, la propria capacità e possibilità di vivere nei gruppi organizzati, in cui consumare l'apprendistato[451].

451 Cfr. Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I., (2005) *Adolescenza e compiti di sviluppo*, *cit*., p. 143: «[…] a partire dalla preadolescenza i coetanei assumono un significato diverso: da compagni di gioco (ai giardini, nelle attività sportive) o di studio (a scuola) di tipo temporaneo, occasionale, comunque transitorio, che nulla toglie al ruolo di genitori e insegnanti in quanto punti di riferimento privilegiati, divengono

Non può esserci un progetto, un orientamento alla espressione attiva, determinata, riconosciuta, produttiva di sé senza confronto con i limiti, le regole, le im-possibilità proprie e collettive.

Questo luogo di confronto con il limite, per ciò che riguarda l'ambito culturale e istituzionale, e dunque con l'ambito sociale e politico, è, generalmente a questo momento nelle nostre società, la scuola. La scuola fin dalla materna è l'istituzione che il bambino/la bambina incontra fuori dalla famiglia, nella maggior parte dei casi. Poi, giunta/o alla soglia della vita civilmente e responsabilmente attiva, oltre l'infanzia, è sempre la scuola che per il nuovo/ la nuova cittadina si presenta, nelle nostre società industrialmente avanzate e formalmente democratiche, come il luogo dell'iniziazione alla presa di parola, alla qualificazione nella vita attiva grazie a un apprendistato culturale. Il posto dove ragazzini e ragazzine hanno più occasione di confronto sociale con coetanei, con adulti, con la vita associata regolata è quello dove entrano in contatto con i contenuti culturali, con i saperi e la loro trasmissione organizzata. La scuola e la società all'interno della scuola, che è sia l'intero istituto che la propria classe in relazione al gruppo docente, è l'ambito del confronto con la legge, il linguaggio e il sapere.

Da questo punto di vista la scuola ha o meglio può avere o potrebbe avere un ruolo determinante: pensiamola con Riccardo Massa come "Mondo 2"[452] in cui sperimentare

essi stessi polo di riferimento essenziale, calamitando l'interesse e l'energia psicologica dei ragazzi e suscitando in essi intense emozioni. Infatti, accanto ai compiti di ridefinizione sia dei legami familiari sia del proprio ruolo all'interno del gruppo-classe, a partire dalla preadolescenza i ragazzi si trovano impegnati nel compito evolutivo del debutto sociale».

452 Cfr. Riccardo Massa in *Scuola farà rima con autonomia. Intervista a Riccardo Massa di Fabrizio Eva*, in "Libertaria", n. 2(1), pp. 7-14, p. 14: «Noi proponiamo precisamente un modello di formazione incentrato sulle capacità relazionali, indubbiamente, e conoscenze transdisciplinari. Il problema è di non scindere questa dimensione dalla dimensione dell'organizzazione e dei contenuti; le capacità relazionali non vanno viste come qualcosa di aggiuntivo o di "successivo" alle competenze disciplinari. Le capacità relazionali andrebbero declinate in una relazione che deve restare essenzialmente una relazione di insegnamento. Proponiamo il modello della rielaborazione. Con ciò si intende il partire dai processi di apprendimento e riutilizzarli. Ovvero rielaborare i saperi e quindi non limitarsi alla semplice trasmissione. La scuola va intesa come un campo di esperienza, simbolicamente orientato, di secondo livello. Si tratta di costituire un "Mondo 2", cioè un campo di pratiche. Non è né identificazione con l'esterno né integrazione con esso, ma rielaborazione dei saperi esterni grazie all'utilizzo delle capacità di rappresentazione simbolica precipua del luogo dell'apprendimento, cioè la scuola. La scuola deve farsi carico di questa operazione, rivendicando la propria specificità, ma contrastando il pericolo della separatezza […] La questione è quale rapporto tra il sapere e l'esperienza dei ragazzi; questo se lo devono porre. Per lo meno stabilire la relazione tra il contenuto ed il fruitore di quel contenuto, e all'interno di questo recuperare la relazione come insegnante». Il documento non è registrato nella *Bibliografia delle opere di Riccardo Massa* contenuta in Rezzara A. (a cura di) (2004) *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, *cit*., pp. 205-212. Si potrebbe pensare di metterlo nuovamente a disposizione del pubblico, data la ricchezza delle riflessioni contenute e la loro immutata attualità. Poiché l'intervista è stata per un periodo disponibile, integralmente ma senza riferimenti bibliografici, sulla pagina web personale di Fabrizio Eva, da cui è poi scomparsa, sono entrata in contatto

l'elaborazione culturale dell'esperienza, in cui si apprendono i codici culturali in cui agiamo anche simbolicamente sesso, denaro, potere, individuazioni psichiche e collettive[453]. Pensiamola allo stesso tempo quale luogo di incontro con l'istituzionale ossia con l'ambiente in cui le relazioni si interpretano per quello che sono, cioè rapporti sociali; e il sapere e la cultura, appresi con facoltà di astrazione e comparazione, sono i mezzi e i prodotti e le determinazioni di questi rapporti. Pensiamola anche per quello che è: il luogo in cui un ragazzino o una ragazzina in Europa passa la maggior parte del tempo quando non sta in famiglia, e dove di fatto sperimenta il suo apprendistato ai rapporti sociali nonché l'accesso al sapere organizzato nei suoi campi epistemologici[454]. Questo comunque accade, anche se potrebbe accadere molto meglio. E infatti spesso la scuola rimane solamente - e si è visto quanto conti e si faccia scontare ciò che resta - il luogo ove la/il preadolescente si trova a frequentare il gruppo dei pari, il primo e più immediato mondo sociale di cui le/gli preme e a cui si riferisce per determinare le proprie condotte e aspirazioni ed emozioni. Ma ciò accade nella scuola senza mai una effettiva responsabilizzazione, senza mai riconoscere che sia sempre e altrettanto vita vera perchè questione culturale e politica, o per meglio dire esperendolo in quanto tale solo confusivamente, attraverso i rituali selettivi e le loro conseguenze. Il fatto che oggi si impari di tutto e altrove rispetto alla scuola è vero, ma a scuola si impara la scuola e un'idea e una pratica di cultura la cui ridiscussione si pone oggi come vera emergenza politica.

La scuola della preadolescenza è in quanto istituzione un ambito di vita sociale organizzata e strutturata in funzione dell'apprendimento e dell'orientamento. Il discorso presente intende adottare questa prospettiva : stante l'oscillazione tra individuale e collettivo in cui avvengono le individuazioni, si pone la scuola come istituzione nel polo "collettivo" e la sua considerazione è inscindibile da quella del gruppo classe e delle relazioni di scambio, lavoro parola, produzione che in essa avvengono in maniera organizzata. Ciò non solo

---

col professore Eva. Egli mi ha cortesemente inviato la scannerizzazione in formato pdf delle pagine della rivista, da cui si cita, ribandendo la disponibilità a metterla a disposizione del Centro Studi Riccardo Massa per usi e divulgazione.

453 Cfr. il paragrafo *I codici simbolici* in Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., pp. 117-118. Ivi, p. 118: «Nell'una e nell'altra [nella vita scolastica e nell'esperienza educativa] questi elementi di amore, di materialità, di verità e di potere sono presenti. Essi vanno riconosciuti, esplicitati e rielaborati come tali, non più rimossi o abusati. Istituire la scuola come contesto educativo significa riutilizzare e rielaborare le forme pedagogiche della vita reale assegnando loro una funzione formativa».

454 Cfr. Speltini G (2001), *Dall'infanzia all'adolescenza…, cit.,* p. 105: «il passaggio dall'immaturità alla maturità sociale è più lungo e complesso, poiché l'individuo deve costruire i propri schemi comportamentali sulla base di una fitta rete di apprendimenti sociali».

perché tra gli 11 e i 13 anni, statisticamente, il gruppo dei pari coincide con il gruppo classe e con gli/le amiche di scuola[455] ma perché si fa esperienza in essa scuola di quella che è la vita istituzionale ossia della matrice e della forma dei rapporti sociali nel proprio contesto di vita. Le relazioni con le/i docenti sono relazioni di insegnamento e anche relazioni educative e le relazioni con il gruppo classe sono relazioni di amicizia ma sono anche rapporti sociali e relazioni in istituzione : l'apprendimento passa tanto attraverso i contenuti culturali tramessi che nella materialità di questi scambi regolati.
L'amicizia è il sentimento più importante per la preadolescenza ma nella scuola si stabiliscono legami non incidentali poichè è un ambiente dedicato all'apprendimento e alla formazione culturale in vista di un esercizio della parola attiva situata e responsabile in quanto politica. Questo è di fatto scritto nel mandato legislativo della scuola media che nella legge istitutiva recita:

> «La scuola media concorre a promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione e favorisce l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva»[456].

E sebbene si intenda certamente la Costituzione nel suo complesso, si pensa in particolare al luogo che della uguaglianza e delle differenze tratta, l'articolo 3 dei Principi fondamentali.

Criticamente risulta evidente che all'interno della scuola i rapporti sociali e istituzionali costituiscono il materiale, l'oggetto, il mezzo e la ragione dell'apprendimento e dei contenuti di questo:

> «La scuola è un contesto organizzativo istituzionale, ma non è solo questo: è un ambiente predisposto all'apprendimento. Se la scuola viene intesa come *setting* di apprendimento, allora è anche il luogo dove vige il primato dell'insegnamento. E' anche il principale luogo sociale dell'insegnamento. A scuola si lavora con regole

455 Cfr. Melazzini C. (2011), *Insegnare al Principe di Danimarca*, *cit.*, p. 112: «Benché la mia opinione sulla scuola sia pregiudizialmente la più sfavorevole, non riesco mai a non scandalizzarmi per il trattamento che essa riserva al gruppo classe, comunità fragile ma fondamentale, soprattutto per l'adolescente: in generale perché – come è noto – il gruppo di coetanei è l'unico punto di appoggio nella sua faticosa lotta per l'autonomia personale; in particolare perché, nelle condizioni di vita delle nostre città, la classe scolastica costituisce spesso l'unico gruppo di coetanei sufficientemente strutturato e significativo cui fare riferimento. Su questa cellula di base della vita scolastica infieriscono concordemente e senza rispetto i sacri principi della selezione per merito, delle graduatorie di anzianità degli insegnanti e del deficit statale, con risultati che a me fanno ogni volta l'effetto della lacerazione dei corpi vivi».

456 Legge 31 dicembre 1962, n.1859 «Istituzione e ordinamento della scuola media statale», Titolo I – Norme generali, Cap. I Ordinamento. Art.1 – Fini e durata della scuola.

che hanno dimensione simbolica e questo consente l'apprendimento»[457].

La chiave argomentativa adottata nel presente capitolo vuole quindi considerare congiuntamente la struttura della scuola media, la sua organizzazione didattica, le istituzioni della relazioni nel gruppo classe e docente, l'organizzazione formale dei contenuti culturali trasmessi.
La scuola di tutti, la scuola della preadolescenza, la scuola dell'orientamento è una istituzione e le istituzioni «tendono tutte a dare varie possibilità di produzione, di espressione, di lavoro e di linguaggio»[458]: è attraverso la connessione inscindibile di linguaggio, lavoro, regole e situazioni che può avvenire l'apprendimento in quanto fatto vitale e formativo del soggetto.

Da questo punto di vista non è possibile, per me, pensare la scuola se non come organizzazione materiale e simbolica dei rapporti nella classe:

> *«Reprenons une citation de Fernand Oury et Aïda Vasquez, dans ce petit livre, Pédagogie, éducation ou mise en condition (collection Partisan, Maspero, mai 1972), que nous avons tous dévoré, lu et relu à l'époque : "Dans la classe, nous préférerions pouvoir écrire l'école, devenue lieu d'activités et d'échanges, savoir parler, comprendre, décider, etc., savoir lire, écrire, compter, toutes ces actions deviennent des nécessités. Ce nouveau milieu favorise, outre les apprentissages scolaires, l'évolution affective et le développement intellectuel des enfants et des adultes". On le voit, l'affaire est à la fois simple et compliquée. Ces "4 L" sont fondamentaux. Le langage est lié par les lieux, les limites et les lois. Les lieux, les limites et les lois sont liés par le langage»*[459].

Come si rende manifesta con queste lunghe citazioni è determinate nell'impostazione del discorso presente l'influenza della pedagogia istituzionale di Fernand Oury e Aïda Vasquez, una ben precisa proposta di pratiche di ricerca formazione pedagogica, da non

457 Cfr. R. Massa in Massa R., Eva, F.(2000), *Scuola farà rima con autonomia…, cit*., p. 8.

458 Vasquez, A., Oury, F. (1977), *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa*, Milano, Emme Edizioni, p. 309.

459 Pain J. (2008), *La pedagogie institutionelle de Fernand Oury*, Vigneux, Matrice, pp. 93-108, p. 102. (Il libro è consultabile on line all'indirizzo web: http://fr.calameo.com/read/0001620581bb154398f6f.

confondersi con altre proposte e linee di ricerca che sempre sono state nominate «pedagogia istituzionale », come ad esempio quella di Georges Lapassade e dell'autogestione[460]. I testi nati negli anni 70 a partire dal lavoro dei gruppi detti GET e messi in forma da Oury, Vasquez, Pain e altri[461], tuttora fecondi per tanta pratica e ricerca educativa contemporanea soprattutto in Belgio e Francia, sia in ambito scolastico che no, hanno sostenuto e formato chi scrive, soprattutto al momento di lavorare come docente nel contesto di una periferia metropolitana meridionale disagiata in cui la scuola di fatto non solamente abdica totalmente a qualsivoglia ruolo emancipativo e non riesce a istruire ma addirittura mentre rivendica retoricamente un ruolo profilattico si rende in realtà creatrice di disturbi e sofferenze notevolissimi[462].

Posti tali riferimenti culturali, l'istituzionale è inteso qui nei termini seguenti:

«[…] l'institutionnel, c'est ce tissu de conjonction des relations humaines, ce tissu

460 Ivi, p. 7: «*Il est vrai qu'on peut parler de pédagogies institutionnelles au pluriel. Le courant majeur – celui qui nous occupe – est un courant psychanalytique revendiqué, reconnu par les analystes, aujourd'hui encore. Il a fait son chemin dans le mental des spécialistes de la délinquance, de la violence, du retard scolaire. Déjà, Jacques Lévine, dans les années 1970, avec d'autres, attirait fortement l'attention sur cette pédagogie. Fernand Oury, Aïda Vasquez, sont le courant historique d'une pédagogie psychanalytique qui, pour autant, ne prétend pas faire la psychanalyse de l'école ou celle du maître, mais en revanche prétend faire la classe au plus haut niveau de connaissances en sciences humaines».*

461 Cfr ivi, p. 3:*«1966-1967, c'est le moment où s'élaborent et s'instituent les GET qui furent de prime abord le Groupe d'étude théorique, pour devenir ces Groupes d'éducation thérapeutique qui, à travers 1968 et jusqu'au début des années 1970, vont asseoir les premiers livres: Vers une pédagogie institutionnelle; De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle; Chronique de l'école caserne. Bien sûr, ces groupes sont la matrice même de ces publications, mais l'étincelle multiple qui permit à ces collectifs – à partir de Fernand Oury – d'écrire, tenait et doit beaucoup à cette jeune psychologue – Aïda Vasquez – qui, arrivée du Venezuela, décide de faire une thèse, avec Juliette Favez-Boutonnier, professeur de psychologie à la Sorbonne, sur cette pédagogie dans laquelle elle a compris que la psychologie tenait une place déterminante. Aïda Vasquez est au centre de ces recherches, car – nous pouvons le souligner – c'est bien d'un groupe de recherche qu'il s'agit, d'un groupe de praticiens-chercheurs, comme l'intituleraient Jean Le Gal et d'autres chercheurs et praticiens du Mouvement Freinet».*

462 Ivi, p. 5: *«La psycho thérapie institutionnelle, comme la pédagogie institutionnelle, est inscrite entièrement dans ces techniques de vie "à la Freinet" qui font d'un groupe une société, et qui font de cette société une thérapie ou une prophylaxie mentale. C'est le sens très clair d'une intervention de Jean Oury au congrés Freinet de Paris en 1958 :"ces techniques, institutionnalisée, c'est de la prophylaxie, de la prévention, urbaines. S'arranger avec (et de) la vie».* A proposito della scelta di lavorare in contesti marginali cfr. Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa…, cit.,* p. 169: «[…] complici, come ogni insegnante di queste segregazione scolastica e sociale, per fortuna non siamo più costretti a partecipare al perfezionamento del sistema: le classi che accolgono i disadattati sono poste alla fine della catena. Non ci è permesso di "orientare", di smistare al vicino. Questa situazione comporta un vantaggio: come il maestro di scuola di un tempo , siamo costretti a risolvere il problema tecnico. Tocca a noi trovare le organizzazioni adatte per far lavorare ogni bambino, per farlo riuscire, progredire, senza per questo rinunciare ai lavori collettivi che assicurano la coesione e il dinamismo del gruppo-classe, che fanno della cooperativa una realtà generatrice di impegni personali».

d'articulation du quotidien qui autorise la prise de parole, l'émergence du sujet, qui fait que la classe est un lieu accueillant, un lieu parmi d'autres, qui fait que l'école tient sa place dans une société qui tient la sienne, et que chacun tient son rôle dans la plus grande proximité, sans jamais confondre relations et rapports sociaux»[463].

La scuola della preadolescenza come scuola dell'orientamento dovrebbe sostenere il desiderio e può farlo attraverso una disciplina regolata della parola ossia attraverso l'organizzazione responsabile di rapporti che consentano il lavoro espressivo e creativo dell'apprendimento. Ciò implica che i contenuti culturali, la loro formalizzazione e trasmissione, siano questione altrettanto centrale della, e totalmente connessa alla, pratica istituente adottata nella classe.

6.2 Scuola come mandato, statuti, ruoli, responsabilità, autonomia e presa di parola. *Setting*, pratiche istituenti e contenuti curricolari da Riccardo Massa e Fernand Oury

Riccardo Massa, formulando una prospettiva sulla scuola come luogo della rielaborazione culturale dell'esperienza, esprime in *Cambiare la scuola* un complesso concettuale che riconnette l'organizzazione istituzionale al ripensamento dei saperi nei curricola e dei modelli culturali. Partiamo sempre dal tema del "mandato". Nel libro si parla due volte di mandato istituzionale, sottolineandone la intrinseca ambiguità o indecidibilità

La prima occorrenza è al principio dell'elenco di «nuclei irrisolti» a cui rinviano le dimensioni residuali che rendono necessario e impossibile il cambiamento.

«Rispetto a queste dimensioni [residuali] emergono alcuni nodi irrisolti del dibattito

463 Ivi, p. 7. E cfr. Ivi, p. 9 *«Ce n'est pas par hazard que Fernand Oury écrit déjà, en 1967 : "Où allons-nous ? Vers une pédagogie qui met en cause l'Institution". L'Institution, avec un grand I. L'Institution figée, bloquée, parce que le paradoxe est là : mettre en cause l'Institution c'est refaire de l'Institution, c'est restaurer l'Institution, c'est faire de l'Institutionnel. C'est-à-dire faire étroitement attention à cette dimension quotidienne de médiation des rapports humains qu'est l'institutionnel, le À propos de… ; le «Pourquoi est-on ici ? ou le Qu'est ce que je fous là ? de Jean Oury ; le Qui fait quoi ? Où ? Quand ? Comment ?; la fonction de l'espace, du temps, des lieux ; la dimension appropriée des relations qui convient en cet instant et en ce lieu. C'est ça l'Institution».*

sulla scuola e il destino della stessa. Quello fondamentale è la ridefinizione del suo mandato istituzionale, della sua missione e del suo compito in proiezione futura. Si è già rilevata l'impossibilità di definire questo mandato. La consapevolezza di tale complessità non toglie che simile nucleo costituisca al di là consensi apparenti il punto più controverso. È evidente che il mandato istituzionale deve concernere l'acquisizione degli strumenti, dei concetti e delle conoscenze relative a saperi ritenuti strategici per lo sviluppo individuale e sociale. Tuttavia le condizioni dell'insegnamento e dell'apprendimento comprendono variabili sociali e affettive da trattare congiuntamente. Si può essere d'accordo che la scuola deve istruire ma come ci si può ostinare ad appiattire il processo sul fine? Inoltre, quali modi di essere e di agire si vorrebbero indurre? Che la scuola svolga comunque funzioni latenti e contraddittorie non esime da una tale problematizzazione»[464].

Ovviamente, come Massa dice subito dopo[465], alla definizione del mandato e alla sua impossibilità si collega strettamente la questione della relazione tra scuola e lavoro (secondo "nucleo irrisolto"). Anche essa im-possibile, se, come ricorda Fischer, «lo studio delle relazioni tra sistema educativo e sistema produttivo presenta notevoli difficoltà, tanto che la connessione tra educazione e lavoro è stata definita, significativamente, introvabile»[466].

Proseguendo nell'elenco Massa individua la funzione di apprendistato sociale che la scuola svolgeva e che non pare svolgere più[467]. Poi, come quarto punto, individua «il tipo di mediazione e di rielaborazione culturale verso cui orientare la scuola in rapporto alla molteplicità e differenziazione e alla contraddittorietà delle risorse educative». E si torna nuovamente al tema del mandato:

464 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 81.

465 Ibidem: «Con la questione del mandato istituzionale si collega quella del senso. […] La disoccupazione a cui saranno sempre più esposte le giovani generazioni e i mutamenti stili di vita vanificano completamente tali implicazioni di senso [utilità della scuola per il lavoro e la vita; scuola collegata a progetti individuali e familiari]. Viene così riproposto, come grande nucleo irrisolto, quello del nesso tra scuola e lavoro in termini del tutto nuovi e diversi».

466 Fischer L. (2007), *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, Il Mulino, p. 33.

467 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 82: «I ragazzi vanno a scuola e guardano la televisione. La famiglia non ha più la possibilità di porsi come milieu educativo capace di attivare conflitti di identità […] Oggi semplicemente i ragazzi non sanno salutare, non sanno condursi, non sanno parlare, non sanno interagire con il potere e contrapporsi a esso […] Se queste componenti educative fossero disponibili altrove, avrebbero ragione quelli che dicono che la scuola deve solo istruire. Ma altrove c'è il deserto o il gruppo dei pari».

«Quali dovrebbero essere in questo orizzonte della globalizzazione planetaria alcune conoscenze imprescindibili? Quali i loro usi imprescindibili? Della scuola viene ad ogni modo enfatizzata una istanza metodologica e metacognitiva, relativa a strumeti di ricerca ma anche di condotta. Una tednenza pratica, in fin dei conti, aperta a valori di tipo etico, estetico ed espressivo. Anche questo si pone al di là del delimme tra educazione e istruzione.il che non significa rifiutare la problematizzazione del suo mandato istituzionale ma riproporla in maniera più scaltrita»[468].

L'elenco prosegue con il quinto "nucleo", quello del «codice simbolico della comunicazione didattica»[469] e con quello della scuola come «contesto relazionale»[470]. In relazione a quest'ultimo si parla della necessaria familiarità dei docenti con la «dimensione clinica dei processi formativi»[471]. Si è già visto infatti sopra che proprio a proposito della dimensione relazionale come contesto in cui avviene il processo di apprendimento si pone lo spazio della proposta della clinica della formazione quale:

> «metodologia critico-riflessiva sulla proprio professionalità di docente e sulle diverse dinamiche che la caratterizzano: dal gruppo classe ai lavori di gruppo con i ragazzi, dai gruppi di lavoro con gli altri insegnanti al rapporto scuola-famiglia»[472].

Appare allora finalmente ciò su cui si sta insistendo: il nodo tra forma istituente/ istituzionale, contenuti culturali, pratiche istituenti nel gruppo. Conseguentemente, infatti, il «nucleo irrisolto» successivo è quello del *setting* pedagogico. Scrive Massa:

> «È possibile pensare a un *setting* pedagogico come insieme di regole e di condizioni che strutturino il campo relazionale della scuola? […] Non è una semplice questione di ordine e di disciplina, di autoritarismo o di permissività. È qualcosa di più essenziale che, che i grandi dispositivi disciplinari tendevano a occultare e di cui la loro metamorfosi attuale esibisce l'assenza. Qualcosa che riguarda l'assetto interno degli insegnanti e dei ragazzi a partire da un insieme di regole che ne

468 Ivi, p. 83.

469 Già trattato poco sopra, da un altro luogo dl libro. Qui Massa prospetta un codice pedagogico come «codice primitivo e originario sotto il segno dell'*educere* e dell'*instruere*».

470 Ivi, p. 84.

471 Ivi, p. 85.

472 Ivi, p. 85.

rendano possibili i ruoli reciproci. La messa in scena di uno sfondo integratore e di un gioco relazionale funzionali alla comunicazione didattica nell'ambito di una più ampia esperienza formativa»[473].

Come si diceva se si assume la scuola come il luogo sociale dell'insegnamento, dove si lavora con simboli e leggi per produrre apprendimento, ecco che la questione del *setting* conduce esattamente a quella del contratto pedagogico:

«L'idea di *setting* rinvia a quella di contratto pedagogico. […] La scuola infatti è un'istituzione radicata nell'intero sistema sociale, composta di soggetti come i bambini, che sono portatori di diritti ma privi di autonomia giuridica e negoziale, e di formatori come gli insegnanti, che dipendono da un grande apparato amministrativo. Come e tra chi avviene la negoziazione pedagogica nella scuola?»[474].

La dimensione istituzionale della scuola è parte e mezzo e modo e strumento e contenuto dell'apprendimento. Perciò, inevitabilmente verrebbe da dire, il punto successivamente trattato da Massa nel suo elenco di "nuclei irrisolti" è quello della struttura organizzativa, in cui finalmente si nomina esplicitamente la dipendenza tra organizzazione e contenuti:

«L'organizzazione scolastica non va intesa nel senso di una dimensione parallela e aggiuntiva a quella dei contenuti e della relazione. Come se la formazione fosse affare di contenuti o di relazione, con qualche attenzione organizzativa che finisce con l'appiattirsi sulle variabili istituzionali. Deve invece trattarsi della dimensione micro-organizzativa interna alla vita scolastica condizione di un *setting* pedagogico in cui contenuti e relazione sono ricompresi strutturalmente»[475].

La dimensione micro-organizzativa è quella delle regole istituenti la classe come «ambiente di linguaggio» in cui vigono «scambi di servizi, scambi materiali, affettivi, intellettuali, scambi reali perché reciproci»[476] e si produce apprendimento. Classe in cui i limiti e le leggi; il linguaggio (come e quando dire); l'organizzazione materiale di spazi tempi e cose e situazioni producono un contesto vitale di apprendimento. Le «condizioni

473 Ibidem.

474 Ivi, p. 86. Si tratta del tema del potere.

475 Ibidem.

476 Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa…, cit*., p. 159.

tecniche e materiali» dell'attività non sono altro rispetto ai contenuti e alle relazioni[477].

Ci si porta così al nucleo ultimo, quello che è specifico della ricerca di Massa e che si vuole privilegiare qui. L'«idea di dispositivo come sistema procedurale in atto, come congegno pratico e discorsivo in cui i contenuti e la relazione vengono giocati all'interno di una certa strategia pedagogica»[478]. È la nozione di dispositivo che consente di sperimentare nei contesti concreti le occasioni di risveglio che possono portare al cambiamento:

> «È l'idea di dispositivo a consentire la fuoriuscita da essa [forma-scuola] e a permettere quindi di pensare un cambiamento che non si limiti alla sua negazione ma che ne riproponga un'analoga positività»[479].

Nella scuola per un'altra scuola, attraverso dispositivi che coinvolgano quei punti o nodi su elencati, senza rinunciare a immaginare l'orizzonte utopico di altri effetti oltre quelli più cupi dell'istituzione.

Ma lasciamo dunque questa disanima dei nuclei irrisolti della scuola, che permettono di vedere il cambiamento nella sua difficoltà, per passare alla seconda occorrenza di "mandato" in *Cambiare la scuola* e restare così sulla concatenazione che interessa qui: tra organizzazione istituzionale, contenuti cultuali, pratiche istituenti.

Quando Massa torna in *Cambiare la scuola* sul tema del mandato istituzionale lo fa nella *pars construens*, che occupa l'ultimo terzo del libro, e che ripercorre in maniera distesa proprio i «nuclei irrisolti» che si sono riportati fino ad adesso qui sopra. Solo che a tale altezza del libro, avviandosi a dipingere delle prospettive per il cambiamento o oltrepassa mento della forma scuola e non a produrre la critica e la comprensione, le chiama «questioni aperte»[480]. Il capitolo omonimo elenca i temi del *setting* («Come si è già accennato questo vuol dire parlare del contratto educativo»); della definizione complicatissima del ruolo

477 Ivi, p. 79. La citazione completa sarebbe: «Rimandiamo volentieri il lettore interessato ai testi di Freud e di Lacan, e ci accontentiamo di augurare ai bambini di avere dei maestri in buona salute e a questi un'amministrazione maggiormente preoccupata dalla loro igiene mentale, cioè dalla loro efficienza. In fin dei conti, delle condizioni tecniche e materiali della loro attività».

478 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 86.

479 Ivi, p. 87. Luogo che procede con la chiusura già citata in quanto fondamentale: «È tutto qui il rinvio del discorso sulla scuola a quello sull'educazione e sulla pedagogia. Dispositivo pedagogico come struttura epistemologica e materiale che consente l'emergenza, la visibilità, la collocazione e la dispersione di tutti gli elementi e le dimensioni dell'esperienza educativa».

480 Ivi, p. 123.

docente; della valutazione, prestazione e selezione; della «dinamica gruppale»; delle pratiche istituzionali e di organizzazione e didattica da mettere in campo per far valere concretamente l'autonomia amministrativa e organizzativa dei singoli istituti.

A partir da questo elenco Massa procede nei capitoli successivi a trattare diffusamente i singoli temi, dedicando a ciascuno un suo capitolo, fino ad arrivare alla conclusione avendo fatto balenare delle possibilità per una forma scuola diversa.

Il primo punto della *pars construens* è quello dello statuto del ragazzo.

Il secondo quello del mandato, ed è qui che si legge una definizione quasi toccante della scuola:

> «La scuola deve istruire. […] Per istruire la scuola deve trasmettere e costruire cultura. Non solo quella che si esprime nelle pratiche e nei valori sociali ma anche nei saperi formali, nelle strutture cognitive e nei codici linguistici, nelle produzioni artistiche e letterarie, nelle conoscenza scientifiche e tecnologiche. Attraverso l'istruzione la scuola deve orientare verso una formazione professionale utile all'inserimento nel mondo del lavoro e allo sviluppo economico. Quindi la scuola deve formare allo spirito critico, al gusto estetico, ai metodi di indagine e scoperta, ma anche alla professionalità e ai rapporti sociali. La scuola inoltre deve insegnare cose concrete per la vita privata, oltre che rendere cittadini responsabili e attivi, capaci di cooperare per uno sviluppo democratico della comunità locale e della società globale. Per fare questo, attraverso questo, deve educare. Deve cioè trattare avendone cura le componenti emotive affettive sociali e materiali dell'esperienza umana, orientarle verso valori condivisi nel pieno rispetto della libertà individuale»[481].

Sarebbe questa una rielaborazione penetrante di cinquanta e passa anni di dibattito sul mandato della scuola pubblica e in particolare della scuola media!

Massa però conclude così: «La scuola deve restare se stessa. Un istituzione pubblica per tutti dove si insegna e dove si impara. Ma oggi per fare questo è necessario mutare il suo dispositivo e quindi la sua forma».

E dunque, inesorabilmente, riecocci al dispositivo. Il capitolo che segue quelli su statuto del ragazzo e su mandato istituzionale si intitola propri così: *Il dispositivo*. In esso si giunge alla questione delle discipline:

481 Ivi, p. 128.

«quello della scuola è rimasto un dispositivo disciplinare. Nel duplice senso di una strategia complessa – e soprattutto delle sue tattiche – per rendere docili i corpi erogando saperi distinti, in riferimento a norme predeterminate»[482].

Entra infatti in gioco la rilettura di Foucault, in tutto il suo potenziale pedagogico:

> «Foucault ha esibito gli ingranaggi di questo oggetto pedagogico […] Si devono avere sempre presenti questi capisaldi che la scuola esemplifica intrinsecamente: l'arte delle ripartizioni dei tempi, dei corpi e degli spazi, il controllo delle attività, l'organizzazione dei processi evolutivi, la composizione delle forze, la sorveglianza gerarchica, la sanzione normalizzatrice, l'esame, il panottismo. Una rete diffusa di saperi e poteri, di minuzie e dettagli che la scuola intreccia e rilancia per catturare e per trasmettere elementi di conoscenza, capacità professionali, principi morali. Dal leggere, lo scrivere, fare di conto, essere bene educati, assumerei valori fondamentali di nazione, sino alla formazione delle classi dirigenti attraverso l'educazione liceale e universitaria. Si rende così possibile non tanto la sconfitta quanto la gestione dell'analfabetismo e dell'ignoranza, della disoccupazione e della devianza, della diseguaglianza e delle discriminazioni sociali. La burocratizzazione dell'istruzione di massa è parte integrante di un dispositivo siffatto, come predisposizione di schemi operativi volti a disporre effetti complessi e contraddittori di controllo sociale»[483].

Massa elenca anche della cose che Foucault non vede ma che, pensiamo, è possibile vedere attraverso di lui:

> «[…] la dimensione simbolica e seduttiva del rapporto con il sapere e i suoi adepti, l'interiorizzazione delle relazioni primarie, il ricatto affettivo e la compiacenza mentale. Allo stesso modo sottovaluta [Foucault] la valenza progressiva dell'istruzione di massa. Neppure insiste sul vero ingranaggio nella scuola tradizionale: l'autorità morale dei docenti, la motivazione a studiare attraverso prestazioni da giudicare e l'acquisizione di meriti individuali, una penalità interna fatta di voti e bocciature, gli abbandoni e le ripetenze, la selezione negativa e stigmatizzante. Inoltre la sottomissione delle famiglie di ceto basso, l'alleanza con quelle di ceto medio e con il codice culturale del ceto alto. Ma vede bene

482 Ivi, p. 131.

483 Ibidem.

il dispositivo semiotecnico che si intreccia al regime disciplinare e alla sua configurazione epistemica come elenco di materie scolastiche»[484]

Come si è già visto è da questo confronto con il filosofo di Poiters, nello spazio di pensiero aperto dal dispositivo, che nasce l'istanza operativa teorica utopica politica, attiva e disillusa, del cambiamento. Inevitabile tanto più adesso che tutto il resto è cambiato:

«Le modalità attuali di produzione e consumo del sapere, la decostruzione dei modelli di coerenza individuale, di orientamento sociale e di interpretazione del reale, il venir meno dell'alleanza familiare hanno posto in crisi le diverse caratterizzazioni del dispositivo pedagogico che ha sostenuto la forma-scuola tradizionale. Tali caratterizzazioni sono relative a una didattica depositaria, ai metodi attivi o alla programmazione curricolare che oggi convivono confusamente»[485]

La forma della scuola però non muta se non muta la didattica e la didattica è pedagogia, non altro. Attraverso l'attraversamento di Foucault in *Cambiare la scuola* leggiamo la soprastante distesa descrizione dell'istituzione scolastica e parrebbe che l'insistenza sulla divisione disciplinare delle materie calzi più a una scuola della preadolescenza e dell'adolescenza che primaria.

Dopo *Lo statuto del ragazzo*, *Il mandato istituzionale*, *Il dispositivo* le voci della trasformazione che Massa percorre sono: *Livelli di scuola*; *Il setting pedagogico*; *L'organizzazione scolastica*; *La cultura scolastica*; *Le nuove finalità educative*[486]. Ultima e culmine *La latenza pedagogica*, quale proposta concreta per la visione, per la comprensione modificatrice, per oltrepassare quel che c'è nel nostro stesso essere materialmente implicati in esso, per «scorgere l'interstizio che consenta di sporgersi su di un orizzonte così prossimo e familiare da non riuscire neppure a percepirlo e tematizzarlo»[487].

Come si è spiegato la serie di capitoli di cui si sta parlando era anticipata dall'elenco dei «nuclei irrisolti» ed è di queste due declinazioni di punti che ci si può servire per mettere a fuoco la questione della scuola media come istituzione.

484 Ivi, p. 132.

485 Ivi, p. 133.

486 Sono le pagine dalla 125 alla 146.

487 Ivi, p. 87.

Il *setting* pedagogico, visto da Massa, si è detto, «riguarda direttamente la composizione dei gruppi di insegnanti e di ragazzi» cioè la vita dei gruppi in istituzione. *Setting* significa poi molto di più, come si è visto, ma i punti di affinità e quelli, consistenti, di differenza con la proposta della pedagogia istituzionale di Oury si potrebbero andare a cercare, in un ipotetico studio comparativo, a partire da questa nozione in cui i fenomeni dell'architettura, del transfert e del controtransfert, del «gesto istituente una spazializzazione e temporalizzazione educativa» si riuniscono. Quando Massa parla di *setting* parla di gruppo a scuola, di linguaggio, di libertà nei vincoli ed è questo che permette alle insegnanti, agli insegnanti – da cui nulla in realtà dipende davvero - di porsi di fronte e in relazione al gruppo classe riconoscendo un'altra dimensione di responsabilità e disponibilità[488].

Il *setting* poi ogni volta per Massa (e si vorrebbe dire per logica pedagogica) porta a considerare la questione dell'organizzazione scolastica.

La quale a sua volta si ricollega da una parte al tema del mandato:

> «[…] occorre stipulare contratti formativi specifici con i genitori e con i ragazzi. Questo è possibile solo se la scuola riesce ad esplicitare con chiarezza e determinazione il proprio mandato istituzionale, nell'ambito di un progetto educativo attento alle condizioni situazionali, alle variabili operative, alle tecniche procedurali della situazione scolastica»;

dall'altra a quella del gruppo e del *setting* pedagogico:

> «Solo ponendosi la di fuori della forma-scuola tradizionale il versante organizzativo assume la propria centralità, in tutta la sua consistenza simbolica e culturale. È qui che si colloca, in rapporto alla costituzione di un *setting* pedagogico, l'esigenza di una attenzione specifica alla dimensione gruppale. Non solo la prefigurazione degli stili comunicativi, ma anche quella di una composizione articolata, al di fuori del gruppo-classe tradizionale, dei vari gruppi di lavoro e di apprendimento. Da qui l'esigenza di una competenza specifica a leggerne e interpretarne le dinamiche

488 Cfr. Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa..., cit*., p. 204: «Lo statuto dell'allievo (o la sua mancanza) è scritto nell'architettura, nelle istituzioni e negli usi, e lo stesso dicasi per il maestro. Se tanti maestri, indipendentemente dalle loro intenzioni, si riducono a ribadire i divieti oppure a tollerare e autorizzare costantemente, è perlomeno paradossale rinfacciare loro un atteggiamento imposto dal contesto istituzionale. Non parliamo mai di responsabilità quando il potere o la libertà mancano»..

più ricorrenti»[489].

Massa tocca poi, in un ulteriore capitolo, la questione della *Cultura scolastica*. In realtà qui precisa soltanto che sull'impianto culturale dei contenuti di studio «il dibattito sarà sempre aperto e controverso» e che «la miniaturizzazione enciclopedica non è più praticabile»[490]. Tratta infatti soprattutto, e in maniera acutissima, della valutazione.

Di cultura scrive infatti principalmente nel penultimo capitolo di questa serie dedicata alle "questioni aperte" della scuola, quello intitolato *Nuove finalità educative*. Qui pare riferirsi precisamente alla scuola media:

«Bisogna ripensare le materie scolastiche, ristrutturarle come saperi formali dotati di una loro autonomia epistemologica ma inscritti in un campo di esperienza emotiva praticabile concretamente nela vita scolastica, oggetto di rielaborazione cognitiva continua»[491].

È esso il grado scolastico a cui corrisponde la nascita dell'interesse epistemologico e la facoltà di riflettere storicamente e criticamente sugli statuti disciplinari. È anche quello su cui piovono "le educazioni" e si domanda di formare "il nuovo arrivato tra gli uomini" alla partecipazione civile in contemporanea alla sua "iniziazione culturale", come se vi fosse una distinzione[492].

Stante l'incapacità di far fare esperienza col corpo, tramite il desiderio, la curiosità, l'interesse per ciò che è sociale e politico, alla preadolescenza si risponde col il carico assurdo delle educazioni. Così scrive Massa:

> «Ci si deve riappropriare, all'interno dei curricoli scolastici, delle nuove finalità educative assegnate alla scuola in anni recenti, in quanto ambito di pertinenza

489 Ivi, p. 137.

490 Ivi, p. 139.

491 Ivi, p. 141.

492 Anna Rezzara rilevava questo: «Forse, anche, la sua identità [la scuola del preadolescente] e la definizione professionale dei suoi docenti sono state molto minacciate e indebolite dalla continua aggiunta e richiesta di tutte le "educazioni" specifiche e integrative […] Certo tutte quelle declinazioni di ambiti educativi devono fare parte di un complessivo curricolo di formazione, ma in realtà dovrebbero essere naturalmente integrate in un processo di formazione rivolto alla persona intera, e invece per lo più rimaste quasi "materie" separate e specializzate, che hanno obbligato per anni gli insegnanti ad articolare competenze e ruolo, muovendosi su un crinale difficile tra lo specialista disciplinare e l'educatore, e ottenendo complessivamente il risultato di indebolire la proposta formativa della scuola, di sfumare il suo mandato, di produrre una percezione diffusa di un'identità di scuola debole e confusa» in Rezzara A. (2009), *Un dispositivo che educa, cit*., p. 34.

diretta degli insegnanti. […] Educazione alla salute, al benessere, ai sentimenti, alla sessualità, e tutte le altre finalità ricordate, non devono essere più viste come un surplus indotto dal mito retorico dell'*education*, sempre oscillante tra istruzionismo e moralità. Come si può fare cultura, arte, storia, scienza, filosofia, letteratura senza parlare di questi oggetti?»[493]

Dunque l'alternativa è portare nella scuola, nell'esperienza della scuola e quindi nella vita del gruppo scolastico, il conflitto creativo dei saperi, la differenza di metodi, ipotesi, conclusioni delle scienze umane:

«Ma le nuove finalità educative interessano la scuola in quanto rientrano di per sé nelle forme della cultura, nel pluralismo delle varie posizioni rivali, nei saperi istituiti, nei nuovi orizzonti di ricerca, nelle imprese cognitive più avanzate»[494].

Non casualmente si trova in questo capitolo di *Cambiare la scuola* quel passaggio fondamentale, precedentemente approfondito, sull'educazione interculturale e sulla «nostra passione per la differenza e l'alterità». Ed è qui, quando si porta la questione educativa concretamente nella materialità della trasmissione culturale come fatto di vita e di vita sociale e istituzionale[495], che emerge il tema della differenza assieme a quello dell'abitare responsabilmente il conflitto creativo dei modelli culturali,

Massa sostiene non si tratti banalmente dell'inserimento degli stranieri nella scuola ma del significato stesso dei modelli di cultura in campo educativo. Parlare di scuola media in realtà vuol dire pensare a questo, sebbene in moltissimi luoghi anche prestigiosi si eviti di farlo.

Il culmine del contatto, ritengo, tra discorso massiano e proposta della pedagogia istituzionale è qui:

«Oltre a definire e presidiare il proprio *setting*, a collocare entro di esso le finalità

493 Ibidem.

494 Ivi, p. 142.

495 Cfr. Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi*, *cit*., p. 407: «Oltre ai contenuti e alle relazioni, alle istituzioni e alle operazioni didattiche circostanziate, esiste una struttura metodologica, che semmai utilizza contenuti e relazioni, e tutto il resto, come elementi metodologici stessi. Il che vuol dire che i contenuti educativi ad esempio non sono solo i contenuti della programmazione curriculare, ma soprattutto quelli che vengono usati come tecniche procedurali per trasmettere quegli altri determinati contenuti di apprendimento. Lo stesso per gli obiettivi, le condizioni e così via».

da cui è gravata dalle angosce di fine millennio, la scuola deve prevedere uno spazio istituzionale per attività parascolastiche. Non solo attività integrative e complementari praticabili al di fuori dei momenti curricolari, ma soprattutto uno scambio continuo di questi ultimi con iniziative esterne. Occorre ribadire la centralità del protagonismo adolescenziale negli stessi momenti curricolari, la sua legittimazione in termini di partecipazione diretta alla gestione della vita scolastica e quindi di assunzione di responsabilità. Il politico, il ludico, il sociale, il creativo devono trovare un posto specifico nella normale attività scolastica. È importante uno spazio di passaggio tra esterno e interno, di percezione e di valorizzazione elle risorse esterne, di contaminazione reciproca tra scuola e ambiente sociale»[496].

La contaminazione tra scuola e ambiente sociale "esterno" dovrebbe essere reciproca: non si tratta solo delle tecniche base dell'attivismo, cioè del giornale e della corrispondenza come ragioni per un dire o uno scrivere affinché qualcuno senta o legga davvero[497] (quindi con ragioni riconosciute da e radicate nell'esperienza di chi deve e vuole farlo, pratiche che collegano interno ed esterno della scuola). Si tratta di «partecipazione diretta alla gestione della vita scolastica» che comprende ovviamente il momento curricolare e che esita nella assunzione di responsabilità delle e dei preadolescenti e adolescenti[498]. Responsabilità, di nuovo, è parola-chiave.

Non diversamente si era espresso Massa nell'intervista rilasciata a Fabrizio Eva e poi pubblicata su «Libertaria»:

«[..] gli studenti saranno più liberi, ma dovranno essere anche più responsabili. Sostanzialmente l'autonomia è l'occasione per riformulare il contratto con gli studenti, riformulare il *setting* didattico, ri-istituire delle regole. Che la scuola dica che cosa vuole dagli studenti, e che ottenga ciò che vuole dagli studenti. […] Gli studenti devono essere responsabilizzati sul piano della strutturazione

496 Ibidem.

497 Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa...,* cit., p. 67: «Si scrive quando si ha qualcosa da dire a qualcuno – a qualcuno che non vi può ascoltare».

498 Corrispondente di questa assunzione di responsabilità è la disponibilità della/del docente a riconoscerla e a condividere le proprie responsabilità e disponibilità. Il tutto si può dare sole nella classe che abbia leggi e pratiche istituenti. Cfr. Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa…, cit.,* p. 204: «Ci interessiamo allo statuto degli allievi in un caso preciso: quando, grazie ad un sistema di istituzioni, i limiti della zona di competenza, libertà e responsabilità dell'individuo vengono fissati dal gruppo con la consapevolezza che il maestro fa parte del gruppo e che il suo statuto nel gruppo-classe può essere messo in discussione».

organizzativa di ciò di cui fanno parte; questo dà la possibilità di rimetterli un po' in riga , di ridargli delle norme….non dico esagerando, ma ,voglio dire, l'autonomia dà la possibilità di ridefinire delle norme più interiorizzate dagli studenti»[499].

L'autonomia, la responsabilità, il desiderio, la presa di parola: sono questi i fatti di cultura e di pratica istituente che fanno vedere concretamente dentro la scuola la im-possibilità di un'altra scuola[500]. Tutto ciò porta a riscrivere necessariamente i «modelli di cultura»[501], a riformulare i curricula di studio e porta altrettanto evidentemente a conseguenze di tipo politico come del resto scrive in conclusione del capitolo *Le nuove finalità educative* Massa:

«È curioso che qualche professore di fisica o di letteratura polemizzi ancora contro la centralità del momento pedagogico ne dibattito sulla scuola. Si parla di scuola, di istruzione, di formazione, di educazione dei giovani: che altro mai dovrebbe risultarvi centrale? È questa centralità a fare della scuola un fatto politico»[502].

In *Cambiare la scuola* era già stata liquidata la retorica dello «splendore dei saperi»:

«Il contenutismo è l'esito obbligato del didattismo, simile in questo all'idealismo. Viene proposto con l'intento di gettare ombra su ogni altra variabile scolastica. Si tratta di una fiducia ingenua e arrogante nello splendore dei saperi che bisognerebbe esibire dentro le aule scolastiche, o nella loro motivazione intrinseca di ordine cognitivo»[503].

499 Cfr. Massa R., in Massa R., Eva, F. (2000), *Scuola farà rima con autonomia*. *Intervista a Riccardo Massa, cit*., p. 10.

500 Si tratta di tentativi da portare avanti dentro la scuola come è. Sulla loro possibilità e impossibilità non sono da crescere né illusioni né scoraggiamenti.

501 Cfr. Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa…, cit*., p. 276: «Sarebbe interessante notare come la profonda comprensione altrui spesso non dipende dal livello di cultura intellettuale. Ma questa osservazione rimetterebbe forse in discussione il concetto stesso di cultura…».

502 Ivi, p. 75: «La generalizzazione di questi metodi porrebbe come abbiamo detto problemi di scelte politiche».

503 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 74. Cfr. anche ivi, p. 72: «La ricerca didattica negli ultimi anni si è evoluta maggiormente. Vanno segnalati, in particolare, gli studi sulla comunicazione e l'attenzione del cognitivismo più maturo alle componenti storiche, sociali, culturali, emotive, conversazionali, contestuali e narrative delle strategie di apprendimento e di insegnamento in una prospettiva sistemica, ecologica e costruttivista che sottolinea le attribuzioni di significati complessi ai contenuti del sapere».

Si racconta che Fernad Oury sostenesse questo:

> *«Le problème ce n'est pas de laisser la parole – puisqu'on sait que laisser la parole, donner la parole, c'est justement la donner, la laisser à l'élite, c'est toujours la culture qui parle. Il s'agit d'abord de la prendre».*[504]

Nei limiti, nei luoghi, nelle leggi dell'istituzione in cui ci si trova in relazione e a cui si lavora, sapere essere attivi e responsabili socialmente. Potrebbe essere il mandato di una scuola? Da un punto di vista "istituzionale" si mette così a fuoco la necessità del cambiamento e la radice politica di tale istanza. Come scrive, da grande teorico delle istituzioni, Franco Basaglia:

> «[…] la società può cambiare nel momento in cui entra nella possibilità di gestire la cosa pubblica, non tanto un apparato di partito o la classe operaia, rappresentata da un partito, ma anche tutta la fascia dell'emarginazione sociale, cioè quando entra nel gioco globalmente la situazione dell'uomo che si esprime»[505].

A questa chiusa si arriva fissando la trafila responsabilità - autonomia - desiderio - linguaggio che è implicata con quella di corpo - parola - gruppo - sapere.
Attraverso queste concatenazioni si è ordinato, in vista del lavoro di ricerca condotto sul campo, un quadro di informazioni e riflessioni sulla scuola media di primo grado, il suo mandato, la sua organizzazione.
La costruzione della prospettiva adottata è definita, si è detto, attraversando l'opera di Riccardo Massa ma anche, come non è possibile mostrare distesamente qui, i libri di Fernand Oury e la sua proposta di «materialismo scolastico»[506].

---

504 In Pain J. (2008), *La pedagogie institutionelle de Fernand Oury* in Martin L., Meirieu P. , Pain J. (2009), *cit*., pp. 93-108, p. 107. Cfr. Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa…, cit*., p. 191: «Fissare delle riunioni consente ai bambini non soltanto di accedere alla parola, ma di avere la parola, cioè di fare la legge col maestro. Non è forse lo scopo ultimo della pedagogia istituzionale? E la materia di questo libro? Ciò significa che nel corso di questo libro si parla sempre di parola e di decisioni».

505 Franco Basaglia in Basaglia F., Ongaro Basaglia F, Pirella A., Taverna S., (2008) *La nave che affonda*, Milano, Raffaello Cortina Editore, p. 53.

506 Per questa definizione cfr. Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa…, cit.,* pp. 46-50. Da cui cfr p. 47: «intendiamo per *tecnica pedagogica* non l'arte di fare scuola, di motivare, animare, interessare, far lavorare ma piuttosto *lo strumento e il modo di servirsene* per fare della scuola un luogo di parola, di scambi, di lavoro: di educazione», Ivi, p. 48: «Riteniamo che un uomo o una donna senza eccezionali qualità possano esercitare un'azione educativa, aiutare i bambini a crescere, *non appena alcune condizioni si verificano* […] il "materialismo scolastico" di cui parla Freinet sin dal 1924 non si limita ai locali e ai mobili: tratta proprio degli strumenti che orientano una pedagogia […] Parleremo

Da *Tecniche e istituzioni nella classe coopertaiva* (che è un libro guida, un "classico vivente", un'opera fondamentale come *Cambiare la scuola*) si vuole qui - prima di passare a ricapitolare come nel dibattito contemporaneo si parli di scuola media e della relazione tra saperi, gruppi classe e organizzazione scolastica – riportare due passaggi soltanto: uno sulla cooperazione l'altro sulla responsabilità.

Il libro del maestro e della psicologa (Fernad Oury e Aïda Vasquez) si svolge su tre tempi: la prima parte è dedicata alle tecniche e alle attività, la seconda alla organizzazione e la terza ai rapporti. Almeno tende a queste ripartizione, che è sempre contraddetta dall'effettiva implicazione di questi elementi[507].

Dalla seconda parte poniamo qui una definizione di cooperativa che rimanda a quanto sinora esposto e che servirà soprattutto nei discorsi seguenti:

> «*Per cooperativa scolastica intendiamo una cooperazione*…(Operare, lavorare insieme in vista di una produzione comune, riconosciuta socialmente, suscettibile di essere scambiata o venduta) … *permanente*… (La cooperativa non si inserisce più o meno armonicamente nella vita della classe: è la classe stessa, perché le attività scelte rientrano…) *nel quadro scolastico legale*… (Alle elementari le tecniche Freinet sono una soluzione, poiché garantiscono l'insegnamento fondamentale: leggere – scrivere– fare di conto. La nostra esperienza di classi pratiche "14-16

del ruolo, dello statuto, della funzione, di organizzazione, di riunione, d'istituzione e anche di sociometria. Eviteremo per quanto possibile di parlare della scuola, delle istituzioni esterne, con le quali dobbiamo venire a patti. Non per questo ne sottovalutiamo la pregnanza. Subalterno in un sistema arcaico, siamo meglio di tanti altri in grado di apprezzarne il peso. Tecniche Freinet, gruppi organizzati, rapporti controllati: è forse risolto il problema? […] La stampa, il Consiglio, il sociogramma? Gli educatori lo sanno bene: non è così facile. Alcuni, qualunque sia l'origine delle loro resistenze alla psicoanalisi, finiscono spesso col pensare che, nella classe come altrove, l'inconscio parla, anche e soprattutto se non gli si dà ascolto, che urla a volte sotto forma di blocchi, di sintomi, di passaggi all'azione e di esplosioni cosiddette imprevedibili […] abbiamo parlato dell'inutilità di qualsiasi descrizione lineare: tecniche, gruppi, istituzioni , rapporti interagiscono assieme. In questa sede privilegeremo l'aspetto tecnico, prioritario […] È soltanto attraverso le tecniche precise e le mediazioni istituite che i sogni degli psicologi e dei pedagogisti diventano realtà». Cfr. anche ivi, p. 196: «L'ipotesi che sta alla base della nostra ricerca non ha nulla di originale (fuori dalla scuola): mediante processi vari e complessi – dal riflesso condizionato all'introiezione simbolica – l'individuo è segnato da ciò che vive, subisce e fa. L'ambiente familiare e circostante determina situazioni che rendono possibili o impossibili le azioni e le reazioni degli individui. Si tratta naturalmente dell'ambiente materiale – è difficile nuotare senz'acqua, del quadro legale e regolamentare – ci si adatta… -, ma gli psicoterapeuti sanno benissimo che si tratta anche e soprattutto del modo in cui questo ambiente circostante viene percepito, paventato, vissuto dal soggetto: del significato dato a quest'ambiente Dato da chi?»

507 Ivi, p. 124: «Avevamo proposto di raffigurare la complessità dell'ambiente educativo con l'immagine di un atomo, dove gli elementi (attività, organizzazione, materiale, istituzioni, ecc.) legati dialetticamente, determinano un campo, luogo di educazione dove maestro e allievi insieme vengono mossi da, e possono agire su, questi vari elementi».

anni" – la nostra esperienza di lavori cooperativi con adulti – ci invita a credere che è possibile trovare delle soluzioni nelle scuole medie e superiori)…. *dei lavori complessi* che richiedono creatività, iniziativa, personale e collettiva, ma anche spirito di rinuncia e di impegno, *e non dei giochi o dei compiti* meccanici di basso livello, dei lavori da schiavi che possono essere solo imposti.

L'opera comune sottende dunque:

- un margine importante di libertà e d iniziativa;
- un'organizzazione precisa e spesso complicata;
- un potere accettato, riconosciuto, efficace;

Le forme organizzative e il potere, in ogni momento adeguati alle necessità e agli obiettivi che li giustificano, possono essere rimessi in discussione dal gruppo, che si esprime tramite le istituzioni a loro volta create da questo gruppo»[508].

Nei documenti legislativi e della ricerca educativa la scuola media è sempre proposta come la scuola per cui la cooperazione sarebbe l'ideale, la soluzione, la ragionevole opzione. Senza che si riesca mai ad afferrare cosa dovrebbe essere tale didattica cooperativa. La definizione di Oury propone un essenziale quadro pratico e linguistico per intraprendere un possibile versione della cooperazione nella scuola.

Scuola dell'autonomia e del desiderio, in cui si prende parola. Scuola anche della responsabilità, la nostra parola-chiave che compare in un'altra definizione di cooperativa che si trova nel libro:

> «Il bambino si integra nel gruppo solo quando si sente necessario. È la sua funzione che lo fa riconoscere dagli altri, quindi è meglio non parlare di cooperativa prima che tutti abbiano una responsabilità»[509].

508 Ivi, p. 157. Per l'applicazione alla scuola media delle tecniche della classe cooperativa (che suppongono un'autovalutazione e una valutazione che manifestino a ciascuno e a tutti i livelli in varie competenze) cfr. ivi, p. 176: «Quest'organizzazione in classi di livello, utilizzata nelle classi dei bambini piccoli, può con profitto essere sostituita alle medie con un sistema di piani di lavoro individuali e di gruppi occasionali centrati su una realizzazione. (L'aiuto diretto del maestro diventa meno necessario)».

509 Ivi, p. 185. Per completezza si riporta anche il capoverso che precede la citazione: «Questo quattordicenne alto, eletto bibliotecario dai compagni, che definisce personalmente il proprio lavoro e le proprie competenze, che batte a macchina la "legge della biblioteca" da lui proposta al Consiglio di cooperativa, che si assume senza aiuto le sue responsabilità, e questo ritardato mentale di 8 anni felice di raccogliere da terra i gessetti, hanno in comune il sentimento di essere utili, responsabili di qualcosa nei confronti di tutti: di esistere per il gruppo, di esistere per gli altri». Oggi, viene da pensare, che l'esistere per gli altri avviene molto attraverso la diffusione di immagini e messaggi nelle comunità virtuali on-line questa cura della responsabilità pratica è un esercizio di verifica importante».

Come si è già detto largamente, non si pensa la responsabilità se non in relazione alla disponibilità dell'altro e degli altri che a quella azione autonoma-che li riguarda e influenza - debbono riconoscere lo spazio, la possibilità, la legittimità, rimanendo a giusta distanza. Un sistema di implicazioni che deve essere regolato, che supera, nella mediazione degli obiettivi e delle tecniche, la discrezionalità individuale. Si parla soprattutto del ruolo docente:

> «La classe attiva non può fare meno degli allievi. La complessità dei compiti, la loro simultaneità, il loro numero pongono il maestro in una situazione tale che gli diventa impossibile dirigere tutto da solo, in una situazione che lo costringe a superare il suo ruolo, a delegare i poteri, le responsabilità, quindi a dare le libertà. Per questo, non occorrono qualità speciali di umiltà o di "empatia" e tantomeno un'ideologia democratica e libertaria. La forza delle cose invita l'educatore a rinunciare alle gioie dell'autoritarismo, ad abbandonare il suo ruolo di direttore tuttofare: andando avanti gli allievi si assicurano lavori sempre più complessi, s'incaricano di dirigere settori di attività più importanti o liberano il maestro dalla parte più semplice ma anche più fastidiosa del suo lavoro»[510].

510 Ivi, p. 190. Nel racconto di Oury manca la considerazione del gruppo docente. C'è il maestro, e ci sono talvolta le maestre e i maestri con cui si dà vita ai gruppi di ricerca e sperimentazione esterni al singolo istituto. Ma non è mai presente (realismo?) un gruppo docente nelle sue funzioni istituzionali e organizzative dentro una scuola. Eppure il gruppo docente che funzioni cooperativamente sulla e in relazione alla classe, parrebbe fondamentale. Un organismo a sua volta strutturato per la cooperazione, attraverso pratiche istituenti che consentano margini di autonomia e responsabilizzazione coordinate. La cura del gruppo educativo, l'aspirazione a poter lavorare cooperativamente tra insegnanti è un desiderio ricorrente nelle parole di alcune/i docenti (non si osa dire nella comunità, o categoria docente, tanto frammentata ed eterogenea). Forse solo nelle parole ma non nelle rappresentazioni e nei fatti secondo quanto scrive Maria Grazia Riva in Massa R., Cerioli L. (1999), *Sottobanco*, *cit*., p. 117-118. Cfr. R. Massa (2000), *Scuola farà rima con autonomia…, cit*., p. 8: «I docenti dovrebbero essere più liberi di costituirsi come uno staff di adulti che riconfigurano le condizioni istituzionali della scuola; i docenti non saranno più liberi individualmente. Paradossalmente l'autonomia sposta sul piano del lavoro di gruppo quella che era la vecchia libertà individuale del docente. Ma questo va detto senza retorica, nel senso che i docenti sono finalmente "condannati" a non essere più liberi e autonomi individualmente. In fondo la docenza è sempre stata declinata individualmente e questo era anche un suo punto di forza. Uno chiudeva la porta e il preside rompiscatole, i colleghi arretrati, i genitori sospettosi, restavano fuori; dentro la sua classe riusciva comunque ad istituire qualcosa di qualità. Oggi questo non è più possibile, oggi si è costretti a programmare e progettare insieme, ma non sotto il segno dell'enfasi del lavoro di gruppo, ma sotto il segno di chi lavora in qualunque organizzazione […]. Con la complessità che questo comporta, con gli elementi anche di regressione che questo produce; come dire, l'insegnante progressista e individualista dovrà fare i conti con gli altri. […]. Da un punto di vista pedagogico è molto bello dire ridiamoci nuove regole che permettano di rielaborare nuovi processi per cambiare ancora e continuamente queste regole; negli anni '60-'70 (ma con esempi anche più vecchi) questa è stata l'impostazione concettuale delle frange minoritarie attiviste, dei radicali laici che accettavano la fantasia ed il rischio della identificazione con l'esterno perché ritenevano formativo il riferimento ai codici sociali senza privilegi o preferenze. E' stato anche il modello, sempre negli anni '60-'70, dell'integrazione della scuola con la società. Poi concretamente ciò vuol dire rischiare di passare riunioni e riunioni a stilare dei regolamenti, e questo è devastante».

Per le/gli insegnanti mettersi nella condizione di poter e di saper rinunciare, di essere disponibili alla loro (di alunne/i) responsabilità, è una problematica simile a quella che riguarda il ruolo parentale. Il tema disponibilità/responsabilità è compresente alla questione della disciplina della parola: l'importanza della misura nel parlare, di dire né troppo né troppo poco, riguarda in maniera analoga la condotta educativa sia docente che genitoriale. Oury mette sempre in chiaro come sia necessario rifuggire da qualsiasi "mistica" o retorica circa il rispetto per la voce autentica dei bambini: c'è sempre da chiedersi "chi parla?", quanto della famiglia, dell'ambiente, del profondo, del conformismo o della bellezza di altro sia nelle parole di ciascuno in situazione. Più che la risposta molteplice e inesauribile, conta l'ambiente di ascolto attivo:

> «Dico di più: non soltanto ho parlato, con e insieme ai bambini, non soltanto la parola del bambino risulta alterata (cioè ridetta, modificata, ripresa da un altro) ma non me ne vergogno. Penso persino che senza possibilità di ripresa del discorso infantile, senza l'ambiente di ascolto attivo non vi sarà né parola del bambino né educazione»[511].

Non vi è nessun mito della spontaneità della parola infantile, delle scuole libere antiautoritarie alla Summerhill o dell'autogestione.

Ma arriviamo finalmente all'ultimo punto che si voleva trattare secondo la pedagogia istituzionale. Nella parte terza di *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa* si discute di rapporti, di Consigli, di circoli di discussione, dei luoghi in cui si fa la legge. Prima di descrivere il funzionamento di un Consiglio di cooperativa però Vasquez e Oury sviscerano un altro tema: ruoli e statuti.
Si ripensi al fatto che *Lo statuto del ragazzo* è il primo punto che Massa tratta al momento di pensare concretamente all'oltrepassamento della forma-scuola. È dalla definizione di ruoli e statuti che per la pedagogia istituzionale deriva la considerazione della "trinità" di libertà, responsabilità e potere:

> «Solo chi accetta le responsabilità può pretendere la libertà. Solo un essere libero, libero delle proprie azioni può essere considerato responsabile: ciò implica un certo "potere di fare". Considereremo il complesso "libertà-responsabilità-potere" come inscindibile. L'educazione morale consisterebbe allora nell'allenamento alle

511 Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa…, cit*., p. 75.

responsabilità, ciò che presupporrebbe *ipso facto*[512] un allargamento progressivo dell'area di libertà e di potere; ogni bambino allora è in grado di fare esperienze che lo porteranno dalla dipendenza del lattante all'autonomia dell'adulto. Assestamento delicato, che si poggia su una conoscenza delle possibilità di ciascuno in ogni momento. È altrettanto nocivo sia mantenere degli adolescenti in una situazione di dipendenza infantile che abbandonare dei bambini a una libertà artificiosa e pericolosa»[513].

Il lavoro educativo e scolastico con la preadolescenza si confronta esattamente di continuo con questa doppia possibilità: mettere al mondo "sociale" l'individuo autonomo, trattando con chi è sia bambino che adolescente.

Si conclude qui, ancora una volta sui temi di responsabilità/disponibilità, di potere e di libertà, di modelli e contenuti di cultura: collegati assieme a quella didattica cooperativa che in tutti i discorsi della ricerca educativa sulla scuola della preadolescenza è la sola a permettere di sostenere il desiderio e il bisogno di crescita cognitiva, culturale, sociale e personale verso l'autonomia delle e degli adolescenti.

6.3 Mandati legislativi, comparazioni internazionali, equità ed efficacia educativa. E un autorevole "rapporto" sulla scuola media.

L'argomentazione fin qui svolta, con cui si è voluta presentare nelle sue fonti teoriche la costruzione del punto di vista da cui si è organizzato il discorso sulla scuola media come istituzione, non può fare altro che corrispondere e riflettere gli argomenti già selezionati e combinati per tratteggiare lo sfondo di riferimenti multidisciplinare contro cui, nella ricerca empirica, guardare e interrogare le immagini della preadolescenza.

La centralità significativa degli eventi del corpo, l'evoluzione delle facoltà riflessive e cognitive, l'interesse dominante per il proprio apparire, esistere, produrre socialmente - adesso e nel tempo - e quindi per la determinazione politica delle differenze devono essere considerate nell'organizzazione dell'apprendimento. Le istanze di lavoro, espressione,

512 Sulla centralità degli statuti e della loro possibilità, in relazione a tecniche, organizzazione e istituzioni cfr. Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 173: «Cambiare la scuola vuol dire mutare il paradigma della comunicazione e dell'organizzazione didattica. Ridefinire con chiarezza le posizioni degli insegnanti, dei genitori, dei ragazzi e delle altre figure educative nell'ambito di un dispositivo pedagogico direttamente incentrato sulla conduzione di attività pratiche».

513 Vasquez A., Oury F. (1978), *Tecniche e istituzioni della classe cooperativa…, cit*., p. 199.

produzione, conoscenza, relazionalità si rivolgono unitamente all'istituzione scolastica, la interpellano e ne sono suscitate, ce la fanno immaginare per come potrebbe essere ed essa dovrebbe accoglierle.

La preadolescenza come momento in cui si desidera e si può prendere parola politica situata e responsabile; in cui si percepisce, si mette in scena, si sconta e (ci) si gioca la limitatezza determinata e necessaria delle im-possibilità proprie e dell'altro (per, a causa, attraverso l'altro) è dunque la fase in cui si comincia a porre e intendere il dilemma del senso, del valore, delle scelte, delle ragioni collettive e culturali: come si risponde a questo ora nella scuola? Con un elenco di materie in cui si ripartiscono come discipline irrelate - senza mai argomentarne la necessità - i campi del sapere, materie senza relazione con l'esperienza, trasmesse in maniera antiquata rispetto all'evoluzione dei supporti e delle forme di vita nonché delle stesse conoscenze; senza attenzione all'organizzazione delle relazioni e delle pratiche didattiche, continuando a imporre valutazioni e selezione su apprendimenti uguali per tutti, in stessi tempi e modi: non può essere più una risposata sostenibile[514]. Non lo è mai stata ma adesso, consumata persino l'emergenza, c'è solo da sostenere il compiersi di un oltrepassamento. La richiesta della preadolescenza è quella di essere messa in condizione di desiderare e abitare una dimensione conflittuale e creativa della conoscenza in quanto carattere politico della cultura. Le differenze incarnate e la loro enunciazione in termini di politica e rappresentazione intellettuale sono la sfida a cui pone di fronte il "neonato sociale": non rispondendo a questa esigenza l'istituzione scuola (media) si disfa sotto la sua pressione.

Tutto quello che si è detto sinora, con altre parole, sulla base di altri assunti culturali e ideologici, ricorre comunque in tutti i discorsi sulla scuola della preadolescenza, fin dalla sua concezione. Come si vedrà qui sotto la costante garantita nelle ricerche e nelle produzioni discorsive di qualsiasi tempo, paese e tipo sulla scuola media è l'invocazione della didattica attiva e del metodo cooperativo, dettata proprio in relazione a teorie formulate sullo specifico periodo di sviluppo.

Nel volume *Indagine sulla scuola del preadolescente*[515] del 1967 – uscito quindi cinque anni dopo l'instaurazione della media unica che, come si è già ricordato, tante polemiche

514 Cfr. R. Massa (2000), «*Scuola farà rima con autonomia*…, *cit*., p. «Finora il modello dominante è stato quello della tradizione fondato sulla disciplina, intesa sia come contenuti sia come "ordine", personale e strutturale. E' un'idea di scuola fondata sulla separatezza della scuola dal mondo esterno ("reale"). Il modello si fonda sull'asimmetria tra docente e discente ed è un modello selettivo. In quanto tradizionale ed "adottato" implicitamente, ha tenuto alla distanza, ma ne vediamo oggi l'inadeguatezza all'evoluzione tecnologica e sociale. Il suo aspetto più evidente è la riproposta centralità delle discipline».

515 Il già citato D'Alessandro V., Riccobono L., Russello R. (1969), *Indagine sulla scuola del preadolescente*…, *cit*.

suscitò[516] – venivano posti come irrinunciabili due presupposti didattico organizzativi, derivanti dalla comprensione pedagogica delle descrizioni psicologiche della fase evolutiva preadolescenziale. Il primo è la cooperazione:

> «Ed è proprio in questa profonda giustificazione psicologica che sta la funzione peculiare che tale scuola viene ad assumere: attraverso l'educazione mentale e cooperativo sociale i ragazzi si rendono più atti a superare il proprio egocentrismo, a concepire il mondo e i rapporti umani secondo i principi dell'obiettività e della reciprocità, quindi a pensare e comportarsi in senso più profondamente democratico»[517].

Il secondo è quello che oggi si chiamerebbe individualizzazione oppure rispetto dei tempi e dei modi di apprendimento di ciascuno:

---

516 Cfr.il già citato libro di Maria Luisa Tornesello (2006),*Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. E soprattutto, per un'idea del punto di vista delle/ dei docenti sia come campione di una classe piccolo borghese risentita sia come addette/i ai lavori che si trovavano a dover esaudire nuovi mandati senza adeguate innovazioni organizzative, il celebre Barabagli M., Dei M. (1969), *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino.

517 D'Alessandro V., Riccobono L., Russello R. (1969), *Indagine sulla scuola del preadolescente*, *cit*., p. 42. La formula riportata trova la sua esplicazione nella nota che vi è apposta, dove si riportano i commenti di Borghi a Piaget e brani di Piaget stesso in cui si trattano i concetti di reciprocità e di cooperazione. Dipende da Piaget la nozione di "egocentrismo". Cfr. ibidem, le citazioni da Piaget: «Il coetaneo in quanto individuo diverso e insieme uguale pone un problema nuovo: quello della distinzione continua dell'io e dell'altro e della reciprocità di queste due prospettive. Di qui il ruolo fondamentale della cooperazione tra eguali» [J. Piaget (1955), *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, La Nuova Italia, p. 87] e da Borghi: «Le osservazioni di Piaget sottolineano la legittimità dell'esigenza fatta valere dalla pedagogia moderna di considerare strettamente congiunti nel processo educativo lo sviluppo intellettuale e lo sviluppo sociale dell'alunno, e pertanto di organizzare la scuola in modo da provvedere a entrambi gli aspetti che si condizionano e arricchiscono reciprocamente» [L. Borghi (1966), *Pedagogia moderna e scuola media*, in "Scuola e città", n. 5, pp. 135-36]». A proposito cfr. Confalonieri E., Grazzani Gavazzi I., (2005) *Adolescenza e compiti di sviluppo*, *cit*., p. 72: «Lo stesso Piaget doveva riconoscere, negli anni Settanta, quanto il raggiungimento delle operazioni formali fosse fortemente connesso all'esperienza dei ragazzi con particolari contenuti scientifici, ammettendo come l'ultimo stadio dello sviluppo cognitivo da lui contemplato fosse *culturalmente* variabile.[…] Secondo gli autori post-piagetiani (presente l'eco di Vygotskij), il disaccordo tra ragazzi attiverebbe un modo di funzionamento del pensiero di tipo dialettico intra-individuale, una sorta di dialogo cognitivo interno attivato dalla discussione con l'altro; questo a sua volta genera un'intensificazione della discussione all'esterno e la ricerca di punti d'accordo tra i soggetti». Nello stesso volume si legge, nel corso sempre dell'illustrazione di un concetto piagetiano come quello di egocentrismo intellettuale, un elogio della "discussione", cfr ivi, p. 89: «La discussione diviene uno strumento al servizio del pensiero ipotetico-deduttivo: in famiglia, a scuola, con i coetanei dei gruppi di appartenenza l'adolescente è in grado di scandagliare diverse soluzioni per risolvere un problema, vagliare i pro e i contro di una decisione, difendere accanitamente un'idea». Si veda anche (ivi, p. 73) il riferimento alle ricerche di cui rende conto Palmonari nel volume da lui curato sull'adolescenza: «esse mostrano come tra gli 11 e i 15-16 anni i compiti che riguardano situazioni di *problem solving* vengano più facilmente compresi e risolti quando i soggetti lavorano assieme sia a scoprire le regole sia ad applicarle e sono invitati esplicitamente a discutere le loro soluzioni e a mettersi d'accordo prima di fornire la risposta finale».

> «La scuola unica non deve significare dunque in alcun modo uniformità dell'attività, dei contenuti, dei metodi educativi – uniformità che implicherebbe un disconoscimento delle differenze individuali e un indottrinamento – ma rivendicazione del diritto di tutti i ragazzi a fruire dell'opera della scuola, delle condizioni necessarie per il libero sviluppo delle loro attitudini senza predeterminazioni o specializzazioni anticipate, e, conseguentemente, di una cultura liberata dalle cristallizzazioni tradizionali (di origine più o meno classista), più comprensiva o integrale»[518].

La citazione serve a verificare la durata e il radicamento di certe tematiche nel discorso della scuola media ma anche la loro immediata e non tacitabile implicazione politica, da cui la necessità dei riferimenti continui al mandato istituzionale.

Fino a quando si tratta di insegnare a tutti i bambini a leggere, scrivere, contare e le basi minime di orientamento al mondo, di fronte alla uguaglianza di tutti i bambini e le bambine nella loro innocenza o infanzia**,** è più facile non mettere in risalto quale sia l'orientamento politico di fondo dell'opzione pedagogica e del progetto di scuola preferito. Si sa bene che l'organizzazione di una scuola materna esprime già perfettamente la sua progettualità culturale e politica ma può farlo con altre parole, in altre forme, può camuffare la sua posizione sia all'esterno che di fronte alle bambine/i. Inevitabilmente invece al punto in cui nascono cittadini e cittadine, di fronte alla nascita del desiderio e della possibilità sessuale, economica, lavorativa, espressiva e creatrice, alla comparsa di forze così nuove da dover essere orientate ecco che si snuda la opzione fondamentale.

La scuola media non può che fare i conti con una teoria dell'uguaglianza e delle differenze perché di fronte a questa si trova e la pongono coloro a cui si rivolge. In tutti i paesi europei, quale che sia l'ordinamento vigente, ciò di cui esso al fondo decide è un'opzione politica sull'uguaglianza delle intelligenze e su le differenze sociali nell'età in cui esse si propongono urgentemente e "fisicamente" come una questione principalmente politica e di politica culturale.

È sempre stato così ed è così ora di fronte alla mutazione antropologica della globalizzazione delle tecnologie dell'informazione, alla post modernità in cui siamo travolti, quando i temi dell'orientamento al lavoro (mentre il lavoro si trasforma continuamente) e alla vita (sulla soglia della catastrofe ecologica, nella riformulazione delle pratiche cui si

518 Ivi, p. 47. Si ricordi la grande insistenza di Françoise Dolto sulla necessità di personalizzare le attività di studio e formative, perché non si domandi lo stesso a tutti soprattutto in questa età in cui tra immaginario e realtà si deve riuscire ad individuare sé, nei limiti e nelle loro im-possibilità. Cfr. Dolto F., *Prefazione* a Vasquez A., Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva…, cit*., p. 30: «In questa organizzazione scolastica dove il tempo e lo spazio sono imposti al maestro e all'allievo, non c'è posto per una intenzionalità del sapere, una scelta, una prospettiva creativa che maturi lentamente, un progetto di ricerca culturale appassionante, nato da un'autentica angoscia umana, unico fermento di fecondità culturale».

affidano memoria e rappresentazione dei destini) e della formazione alla cittadinanza democratica (ora che le forme della partecipazione politica e civile e il quadro culturale della democrazia paiono sgretolarsi assieme alle memorie storiche) divengono sedi di scottante conflitto etico, politico e culturale[519].

Dunque, per mettere a punto uno sfondo di conoscenze contro cui vedere la preadolescenza nella sua scuola e quindi la scuola della preadolescenza, si deve passare attraverso una lettura dei documenti legislativi, un'interrogazione dei mandati istituzionali, nonché una rassegna comparativa delle varie forme attuate di struttura scolastica per la fascia 10-14 anni negli altri paesi europei[520].

Per ciò che concerne l'evoluzione legislativa della scuola italiana ci si limita qui a un brevissimo accenno. Dal dettato della legge istitutiva del 1963 rimangono impressi alla scuola media unica i caratteri di scuola orientativa e di scuola della formazione alla partecipazione civile responsabile e autonoma. Il lavoro e la cultura dunque come i due fronti su cui si decide a ogni nuova generazione la misura dell'uguaglianza sociale e politica: tutte le cautele di un lungo compromesso non potevano oscurare questa posta di fondo.
La quale si è articolata nei decenni seguenti in relazione ai mutamenti sociali e politici generali: la riforma del 1977[521] e i programmi ministeriali del 1979[522] segnano la punta più avanzata di sperimentazione e interrogazione pedagogicamente ragionata sulle

519 Cfr. Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, *cit*., p. 107: «Da questo punto di vista ci troviamo a maneggiare un cambiamento davvero epocale che interroga in profondità il sapere pedagogico. La domanda a cui rinviano le contraddizioni sociali contemporanee, investe in pieno la professionalità educativa mettendola di forte a un compito gravoso ma ineludibile: ridefinire le condizioni di possibilità per i minori, in generale, e per gli adolescenti in particolare, di costruire le coordinate di una continuità temporale che possa permettere la costruzione di un progetto esistenziale e di proiettarsi, dunque, in una temporalità futura; rideterminare i contesti spazio-temporali in cui poter immaginare e favorire la definizione di un ideale di sé; dove poter formulare le ipotesi di realizzazione in rapporto a quell'ideale, rappresenta una significativa sfida pedagogica per gli educatori che operano a stretto contatto con gli adolescenti per cercare di rendere meno solitario il loro percorso di attraversamento esistenziale».

520 Si rileva qui come delle formazioni di tipo laboratoriale sulla lettura critica, anche con una sorta di metodo per così dire "archeologico" cioè attento alla comparsa persistenza o scomparsa di termini formule e concetti nei testi delle leggi pertinenti il propri grado di scuola, sarebbe un *atout* indispensabile della formazione docente. In preparazione a questo lavoro si sono reperite le leggi italiane sulla scuola media dal 1963 a oggi e si è proceduto a una ricerca per temi e motivi, con risultati che non è opportuno riportare qui. Inoltre una restituzione più significativa avrebbe senso solo in relazione a un'interpretazione della storia politica italiana nel quadro dei mutamenti socio culturali economici globali.

521 Legge n.348 del 16 giugno 1977.

522 Decreto ministeriale del 9 febbraio 1979.

motivazioni e le possibilità istituzionali e organizzativo-didattiche della scuola media[523]. A parte fissare le quattro finalità generali, che saranno poi riprese e rimaneggiate in tutti i documenti successivi (scuola della formazione dell'uomo e del cittadino; scuola che colloca nel mondo; scuola orientativa; scuola secondaria nell'ambito dell'istruzione obbligatoria), è nel decennio Settanta che legislativamente, eliminate le classi differenziali e di aggiornamento, si propone di sperimentare sulle attività integrative e di sostegno intese come momenti fondamentali della programmazione generale educativa, con lo scopo di ampliare il campo di attività formative, di interessi culturali ed espressivi, prevedendo al contempo le occasioni organizzative per verificare pregi e difetti delle impostazioni adottate e instaurare progressivamente aggiustamenti e soluzioni[524].

Nel 1983 si giunge all'istituzione del tempo prolungato[525], con cui si chiude, in modo in definitiva fallimentare vista la sua incapacità di condurre al superamento della forma scuola tradizionale, la stagione delle sperimentazioni, e con cui comincia una sorta di reflusso o involuzione che porta al "guaio" attuale[526]. Diciamo che dopo la Commissione dei saggi coordinata da Maragliano e la connessa legge sulla riforma dei cicli dell'istruzione di

523 Cfr. Corradini L., Fassin I. (1988), *Tempo prolungato e Programmazione didattica*, Milano, Mursia, p. 146: «La concezione *psicologica* della preadolescenza, considerata come uno *stadio*, della vita da dedicarsi allo sviluppo personale e all'orientamento, in vista di più mature decisioni scolastiche e professionali, fu la base di una concezione *pedagogica* della "scuola del preadolescente", che rendesse possibile la convivenza operativa di ragazzi diversi per provenienza e per dotazioni, sulla base di un'articolazione del curricolo in materie fondamentali, materie opzionali, libere attività creative».

524 Ivi, p. 72: «[La scuola media] La scuola pedagogicamente più interessante e istituzionalmente articolata del nostro sistema educativo».

525 Decreto ministeriale del 22 luglio 1983.

526 Nella legge del 1979 compaiono parole come «capacità sociale di reciproca relazione e collaborazione»; «responsabile autonomia»; «comunità sociale»; «solidarietà»; «bene comune». Invitiamo a trovarne traccia nei documenti di riforma Moratti o Gelmini. Ma sulla precocità di questa trasformazione cfr. Massa R. (a cura di) (1990), *L'adolescenza*: *immagine e trattamento*, *cit*., p. 62: «La scuola media appare complessivamente come un'istituzione isolata, velleitariamente autonoma, con comunicazioni carenti sia al suo interno sia verso l'interno, molto centrata e ritirata su obiettivi di istruzione o di acquisizione di minimi strumentali. Interlocutore privilegiato è il singolo allievo, e non più il gruppo, che ora diviene, nelle testimonianze degli insegnanti, il "piccolo gruppo" come ambito ideale di particolari unità di lavoro finalizzate al recupero, all'analisi di materiale, a procedure di verifica reciproca. La "socializzazione", altro termine che, come il gruppo, è molto ridimensionato nei questionari rispetto all'enfasi ipotizzabile in un questionario sulla scuola media di anni fa, pare essere proposta per lo più come socializzazione a valori di convivenza civile e di rapporti corretti, e come tale è indicata da molti insegnanti come oggetto di conflitti interni e di dibattiti e scontri con i colleghi circa il metodo (repressivo o responsabilizzante?) per ottenerne la realizzazione».

Berlinguer[527] (cui si riferisce Massa in *Cambiare la scuola*[528]), nella quale la scuola media era unificata alle elementari come scuola di base unica, si sono susseguite tre tappe di una progressiva corrosione o nullificazione della scuola media.

La cosiddetta Riforma Moratti[529], che porta alla denominazione Scuola Secondaria di I grado, propone delle "Indicazioni Nazionali" che entrano in vigore nell'anno scolastico 2005/06 come transitorie e a esse si aggiungono, senza disattivarle, le "Indicazioni per curriculo" del 2007 emanate dal successivo Ministro Fioroni: si entra nell'attualità, quella delle "competenze", delle certificazioni, delle Unità di apprendimento, alla scuola della "relazione educativa" in cui spazi e tempi per il lavoro collegiale e di autoformazione e di sperimentazione spariscono. Nei documenti Moratti e Fioroni per quanto si cerchi, a parte le mani di vernice che rinforzano più o meno alcuni aspetti come la dimensione personalistica o il primato educativo della famiglia o la retorica dei saperi, non si trova una visione coerente basata su un pensiero coltivato e strutturato. Nel 2008 si giunge, terza tappa, alla Riforma Gelmini[530] e a poi all' "Atto di indirizzo recante i criteri generali necessari ad armonizzare gli assetti pedagogici, didattici ed organizzativi" del 8 settembre 2009, con il quale si stabiliva di «armonizzare» appunto le due precedenti versioni delle "Indicazioni". I propositi contenuti in quest'ultimo Atto erano nei fatti smentiti dal complesso e dalla sostanza della "Riforma", che sortisce l'effetto di ridurre fortemente l'autonomia degli istituti in materia organizzativa e di didattica e di impedire le opportunità di sperimentare

527 Legge n.30 del 10 febbraio 2000.

528 Cfr. i due paragrafi contigui *La proposta Berlinguer* e *Risposta al ministro* in Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., pp. 146-153. In particolare si veda sulla scuola media, e sulla critica generale a una riforma che non veda negli aspetti residuali un problema di cultura e quindi di formazione, le pagine 152-153: «La scuola media, che ha saputo sostenere uno sforzo notevole di adeguamento pedagogico alle nuove esigenze sociali, viene abolita. Di essa risulta sottovalutata la funzione di passaggio, di area intermedia, di zona cuscinetto dotata di una propria gravitazione culturale che chiede di estendersi al biennio iniziale delle scuole superiori. Quella che viene a mancare è un'idea di moratoria psicologica, educativa e culturale rispondente a istanze specifiche di elaborazione adolescenziale. La scuola di orientamento appare frammentaria, dispersa in assaggi superficiali piuttosto che caratterizzata in senso critico e esplorativo nei confronti di percorsi culturali sensati. […] Più che questa ingegneria istituzionale, così disattenta a ragioni intrinseche di ordine culturale e pedagogico, sarebbe necessario un ripensamento della forma-scuola rispetto ai compiti di sviluppo delle diverse età della crescita. […] Quanto al riassetto dei cicli, altrettanto coraggioso avrebbe potuto essere quello di una scuola media estesa a cinque anni, con curricoli innovativi e modalità didattiche totalmente ristrutturate, unitamente a una riforma effettiva delle superiori e a una valorizzazione del raccordo tra materna ed elementare. Quello che conta, in ogni modo, è ripensare la scuola in ordine a una visione globale non solo del suo apparato istituzionale, ma dell'esperienza individuale, della società e della cultura».

529 Legge n.53 del 28 marzo 2003 e Decreto legislativo n.59 del 19 febbraio 2004.

530 Oltre alle riduzioni di organico gli interventi macroscopici riguardano il "Voto di comportamento" e il voto in decimi.

alcunché. L'ultimissimo episodio di questa serie di interventi scoordinati e dannosi è stato quello della revisione delle "Indicazioni nazionali" portato avanti durante il ministero Profumo (governo Monti). Un monitoraggio era stato avviato nel novembre del 2011 ma è nell'aprile del 2012 che il Ministero dell'Istruzione si determina a procedere alla revisione delle "Indicazioni Nazionali" (nei tempi previsti dall'Atto di indirizzo del 2009 che però prevedeva una "armonizzazione" tra i due documenti e non una revisione, che di fatto verterà sul testo del 2007, quello più attento a non spingere sulla secondarizzazione della media), ipotizzando di farlo tramite un processo («necessariamente breve»[531]) imperniato sulla consultazione nelle scuole. La consultazione telematica durerà però un mese soltanto e sarà ritenuta generalmente una mascherata, non avendo dato luogo ad alcun reale processo consultivo esteso, impossibile senza tempi e organizzazione adeguati. Nel novembre 2012 è presentato così il testo definitivo delle nuove "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", da adottarsi dall'anno scolastico 13/14 e ancora in fase di «accompagnamento». Riguardo la scuola media non sono stati sciolti i nodi circa un ripensamento del dilemma continuità/ discontinuità (centrale per questo grado dell'istruzione) né quello di una didattica che si confronti con i mutamenti delle risorse e dei supporti dei supporti culturali, capace di collegarsi all'esperienza, di praticare l'interdisciplinarità e di approfittare del dibattito epistemologico contemporaneo nella riformulazione dei curricoli.

Ma insomma si sta parlando degli anni 2000 in Italia…

È più utile forse ragionare qui a partire da uno sguardo comparativo. Negli studi sulla scuola della preadolescenza si propone classicamente, al proposito delle soluzioni strutturali europee, uno schema tripartito. La versione di esso che segue è tratta pari pari da uno studio di Roberta Alliata e Norberto Bottani:

1. La scuola di base unica

Nei paesi scandinavi (Danimarca, Finlandia, Svezia, Islanda, Norvegia) ed in Portogallo l'istruzione secondaria inferiore in quanto tale non esiste. La struttura del sistema educativo di questi paesi è caratterizzata dall'assenza di distinzione tra insegnamento primario e secondario di primo ciclo: la scolarità obbligatoria comprende un unico ciclo della durata di nove o dieci anni (dai 6/7 fino ai 14/15 anni d'età). Si può, in questo caso, parlare di scuola base.

531 Circolare ministeriale n.31 del 18 aprile 2012.

2. La secondarizzazione precoce

All'estremo opposto di questo modello caratterizzato, ripetiamo, dall'assenza di distinzione tra insegnamento primario e secondario inferiore, si trovano altri sistemi scolastici che presentano come tratto distintivo un'indifferenziazione tra secondario inferiore e superiore. E il caso di paesi quali l'Austria, il Belgio, l'Irlanda, il Liechtenstein, il Lussemburgo ed i Paesi Bassi.

3. Il modello tripartito

Tra questi due estremi ("scolarità obbligatoria unica" e "secondarizzazione precoce"), possiamo mettere in evidenza un terzo modello, che chiameremo "tripartito", in quanto, l'offerta educativa, dall'inizio della scuola elementare fino al termine del secondario superiore, vi è strutturata in tre cicli d'insegnamento (e non da due come nei modelli precedenti). Il secondario inferiore in questo caso non è assorbito né dalla scuola elementare (primo modello) né dal secondario superiore (secondo modello).In altri termini, i paesi con questa configurazione prevedono un ciclo d'insegnamento specifico per gli alunni della preadolescenza. La scuola media italiana ne è un esempio, ma lo stesso modello si trova in Spagna, Francia, Grecia e Regno Unito[532].

La questione si gioca sempre su questi tre poli: istruzione di base, eterogeneità sociale, gradi superiori secondari dell'istruzione. Ogni modello implica una scelta sulla precocità della selezione verso determinate carriere lavorative o formative; su come intendere

532 R. Alliata, N. Bottani (2002), *Le proposte educative della scuola del preadolescente in Europa: indicatori di qualità*, relazione presentata al seminario di formazione "La scuola del preadolescente : le risposte istituzionali", organizzato dall'IRRE-Emilia-Romagna, Bologna, 6 novembre 2001 (edito in "Scuola e Didattica", vol. XLVII, 15 gennaio 2002, 9-16), Reperibile sul web all'indirizzo http://www.oxydiane.net/IMG/pdf/2001_bolognapreadolescente.pdf. Si segnala che "oxydiane" è il sito del ricercatore Norberto Bottani, esperto di analisi di sistemi educativi, ricco di informazioni e di analisi. Un' esposizione analoga si legge in Fischer L. (2007), *Lineamenti di sociologia della scuola*, *cit*., pp. 23-27 dove, trattando i modelli di sistemi educativi presenti in Europa, comprendendo anche il livello secondario superiore, le tipologie sono quattro, sostanzialmente rispondenti. Al primo gruppo Fischer aggiunge Croazia e Paesi Baltici. Dedica una sezione a se stante al *tipo anglosassone* delle *comprehensive schools*. Al secondo gruppo, della secondarizzazione precoce, associa anche Svizzera e Germania, che è il simbolo diciamo di questo modello e solo per svista non compare, crediamo nel pezzo di Bottani e Alliata. Molto interessante è la descrizione fornita da Fisher della crisi del modello tedesco. Il terzo gruppo è definito da Fischer *Il tipo latino e mediterraneo: il tronco comune* ed è corrispondente eccetto l'aggiunta di Polonia, Bulgaria e Romania. La valutazione finale di Fischer identifica il modello scandinavo come il più idoneo a garantire una scuola «giusta ed efficace». Ripartizione identica a quella su riportata si legge in FGA, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, *cit*., pp. 6-7.

vocazioni, possibilità concrete di occupazione o riuscita scolastica; sulla valutazione dei compiti dell'istruzione scolastica in relazione alla formazione civile e culturale della cittadinanza. Se si legge lo schema riassuntivo dei modelli scolastici europei che lo studio di Alliata e Bottani reca in appendice, risulta chiaro che comunque la soglia dei dodici anni è sempre un discrimine, anche all'interno dei percorsi unitari, che privilegiano la continuità e rimandano le selezioni. Ogni scelta, su quella soglia, attiene a un nucleo che connette tre facce: posizione sociale e lavorativa; posizione di fronte alla cultura e al sapere; posizioni politiche. Al fondo si trova la questione dell'uguaglianza, in generale, e in particolare del ruolo che spetta all'istruzione scolastica, se emancipativo o meno, se di formazione alla partecipazione civile attiva o meno. Accettati i dati dell'uguaglianza sostanziale e della funzione di costruzione sociale e civica della scuola, allora l'opzione di una scuola unica della preadolescenza quale grado a sé stante dell'istruzione pubblica significa attribuire massima importanza alla variabile della *mixtè* sociale, alla eterogeneità.

Un secondo luogo classico nella letteratura di ricerca sulla scuola media è dato dal paragone tra Italia e Francia. I due paesi hanno entrambi scelto (la Francia nel 1975) un modello di scuola media unica, con medesimi intenti di democratizzazione e si trovano oggi constatare simili difficoltà, fallimenti e danni, ossia una sostanziale incapacità della scuola a funzionare in maniera tendenzialmente equa (come accade alle elementari dove non è automatica la rispondenza dei risultati col background socio culturale) e una scarsa resa dei risultati di apprendimento per tutti. Nel loro lavoro dedicato alla "qualità della scuola del preadolescente", Alliata e Bottani, ribadito "tradizionalmente" che sistema italiano e sistema francese sono strutturalmente simili, riportano distesamente le risultanze di studi francesi su larga scala, dedicati a rilevare i «progressi cognitivi e socio-affettivi (in francese, matematica, educazione civica, ma anche nei metodi di lavoro, nella socializzazione, cooperazione, ecc.) degli alunni di un centinaio di scuole medie durante un periodo di 4 anni»[533]. In primo luogo si evince che le differenze interindividuali all'interno di una classe sono più rilevanti di quelle misurabili tra classi diverse o tra istituti diversi. Per ciò che riguarda poi proprio le differenze tra classi o tra istituti, secondo la ricerca francese riportata dai due studiose dell'istituto di ricerca educativa ginevrino, ciò che è determinante è l'«atmosfera che regna in un istituto»[534]. Ciò che ad Alliata e Bottani

533 Grisay, A. (1997), *Evolution des acquiscognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège. Les dossiers d'éducation et formation*, Paris, Ministère de l'EducationNationale, de la recherche et de la technologie. Direction de l'Evaluation et de la Recherche.

534 Alliata R., Bottani R. (2002), *Le proposte educative della scuola del preadolescente.., cit*., p. 6: «Secondo Grisay, ciò che spiega meglio le differenze tra classi o tra istituti sono le variabili relative all'atmosfera che regna in un istituto. Per esempio: il fatto che gli alunni si sentano o no presi in considerazione, ascoltati, trattati con giustizia da professori che essi ritengono per la maggior parte competenti, impegnati,

preme sottolineare infine è questo:

> «Quest'indagine di Aletta Grisay condotta in un centinaio di scuole medie è una delle poche ricerche che mette in rapporto il funzionamento degli istituti coi progressi degli alunni. Aletta Grisay mostra che gli istituti efficaci sono quelli in cui esiste una coerenza delle pratiche fra gli insegnanti, uno stile di direzione pedagogico (e non soltanto amministrativo) esigente e una rilevante attività di sostegno. Per il resto, quest'autrice, come si è visto in precedenza, insiste sull'atmosfera che regna nella scuola, che dev'essere di "buona qualità", pur dipendendo assai fortemente dal tipo d'alunni che esso accoglie»[535].

In particolare lo studio che Alliata e Bottani analizzano interessa loro perché si occupa delle pratiche pedagogiche dei docenti nella classe, aspetto spesso non sondato dalla ricerca. In definitiva ne riassumono così le risultanze:

> «In sintesi, i risultati delle meta-analisi realizzate dalla Grisay, imperniate sull'efficacia di diverse pratiche pedagogiche dei docenti misurate da un ampio ventaglio d'indagini, mostrano che tra le strategie che hanno come obiettivo la gestione della diversità degli alunni nella classe (indicate nella tavola precedente in corsivo) le più efficaci sembrano essere quelle che intervengono sul funzionamento della classe e non sulla sua composizione (tramite l'applicazione di misure strutturali). Le strategie pedagogiche di differenziazione che costituiscono misure positive sul piano del rendimento sono dunque: la valutazione formativa, l'organizzazione di programmi cooperativi e il tutorato tra alunni»[536].

---

desiderosi di far progredire anche i più deboli; il fatto che la disciplina sia o no buona nell'istituto, secondo l'opinione tanto degli alunni che degli insegnanti e della direzione: pochi ritardi o corsi annullati, atti di devianza rari, sanzioni poco frequenti, poco tempo passato dagli alunni a "non far nulla in classe" o dagli insegnanti a "ristabilire l'ordine"; il fatto che gli alunni conoscano il regolamento interno dell'istituto. In effetti, le differenze nei risultati cognitivi tra istituti o tra classi si spiegano principalmente con la congiunzione fra caratteristiche della popolazione reclutata e quelle dell'atmosfera educativa».

535 Ivi, p. 7.

536 Ivi, p. 9. Cfr. ivi, p. 10, le risultanze di un ulteriore studio riportato dalla ricercatrice e dal ricercatore: «Il nostro secondo punto di riferimento si situa nel contesto anglosassone e riprende i risultati di una meta-analisi svolta da Wendel. Le variabili individuate come caratteristiche delle scuole efficaci sono le seguenti: "Direzione competente; Condivisione di obiettivi e collegialità tra i docenti; Ambiente favorevole all'apprendimento; Focalizzazione sul processo di insegnamento-apprendimento; Alte aspettative rispetto ai risultati degli alunni; Incitazioni e incoraggiamenti per gli studenti; Verifica costante dei progressi degli studenti; Rispetto dei diritti degli studenti e promozione del loro senso di responsabilità; Insegnamento strutturato con obiettivi ben definiti; Creazione di una comunità di apprendimento; Collaborazione scuola/famiglia"».

Nuovamente si vede come studiare la qualità della scuola media in quadro comparativo porti comunque sempre a ricercare sulla compresenza delle differenze e sull'organizzazione cooperativa dei rapporti nella classe. Bottani e Alliata terminano il loro contributo sulla scuola della preadolescenza in Europa considerando ulteriori studi, sempre francesi, sulla composizione delle classi e gli effetti sull'apprendimento. In Francia, dalla riforma del 1975, come in Italia, non esistono classi di livello cioè composte con criteri di omogeneità tra i membri, anzi si suppone e si incoraggia una composizione eterogenea. In realtà, nonostante non sia autorizzata dalla normativa in vigore, la pratica di fare classi omogenee è quella generalmente invalsa stando ai dati statistici diffusi anche dal ministero francese. Altrettanto accade nel nostro Paese, sempre da dimostrazione statistica[537]. Chi insegna o ha insegnato in Italia del resto ha sperimentato come questa sia la norma nelle nostre scuole medie (e non poche scuole materne fanno altrettanto). Nell'esperienza di chi scrive, sia diretta che raccolta dalla voce di molte docenti, in moltissime scuole medie esistono "classi ghetto" e "classi di élite".
Bottani e Alliata scorrono dunque analiticamente numerose ricerche che hanno deciso di prendere a riferimento e traggono infine le seguenti conclusioni:

> «Tutte le ricerche condotte sull'interazione tra organizzazione dell'insegnamento nelle scuole medie e profitti scolastici concordano sulla bontà del modello della scuola media unica con classi indifferenziate. In questo sistema gli studenti "deboli" imparano meglio e gli studenti migliori non soffrono per la presenza in classe di compagni più deboli. Questa constatazione significa che la scelta di creare una scuola media unica, presa circa quarant'anni fa, non è stata sbagliata. Quindi, qualora non si potesse realizzare, per ragioni pratiche, una scuola di base lunga come è il caso dei paesi scandinavi, vale la pena conservare il tipo di scuola media unica e indifferenziata. A questo riguardo però occorre dire che non sempre i docenti ed i dirigenti scolastici aderiscono ai principi costitutivi di questo tipo discuola e ricreano al suo interno differenziazioni di ogni genere che spesso pregiudicano gli studenti "deboli", come è successo in Francia. Si può a questo proposito temere che il regime dell'autonomia accentuerà questa tentazione piuttosto che attenuarla. In quest'articolo ci siamo limitati a valutare i risultati dal punto di vista degli apprendimenti scolastici che sono i più facili da misurare. Va da sé però che ci sono altri aspetti da prendere in considerazione per apprezzare

537 Ivi p. 93: «i risultati delle analisi condotte dalla Fondazione Agnelli – delle quali si è dato conto in dettaglio nel capitolo II – permettono una conclusione, sotto questo profilo, inequivocabile: in Italia nella scuola secondaria di primo grado il principio di equi-eterogeneità per la formazione delle classi è ampiamente disatteso». Cfr. FGA (2011), *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, *cit*., pp. 92-95.

convenientemente un modello d'organizzazione dell'insegnamento, come per esempio lo sviluppo della tolleranza, della solidarietà, dell'aiuto reciproco, delle competenze dialogiche e comunicazionali, del senso di appartenenza ad una società democratica, della stima di sé, della sicurezza in sé, ecc. Questi aspetti della scolarizzazione, che qui non abbiamo esplorato, non possono essere affatto trascurati se si mira a promuovere un sistema scolastico equo ed efficace»[538].

Si riportano estesamente le parole dell'articolo per due motivi: in primo luogo perché nel binomio equità ed efficacia che si legge in ultimo si trova quella che ancora oggi, più di dieci anni dopo, è la categoria con cui si parla e si pensa di scuola in un certo ambito di ricerca educativa, quella più intesa a dare indicazioni di *policy* a livello istituzionale. Soprattutto circa la scuola media, come si vedrà anche nel *Rapporto sulla scuola 2011* della FGA, si parla sempre di efficacia educativa ed equità educativa, senza che però si riescano mai a toccare le questioni di organizzazione e di contenuto.

In secondo luogo perché gli stessi argomenti enunciati nelle conclusioni dello studio a due mani sopra riportate, cioè principalmente il dilemma eterogeneità/ omogeneità e la valutazione di benefici e danni di un assetto scolastico collegata a un rendimento scolastico inteso come livelli di apprendimento, sono altri punti ricorrenti nelle ricerche sulla scuola media nonché il filo rosso che attraversa tutto il rapporto sulla scuola steso dalla Fondazione Giovanni Agnelli nel 2011, il quale ha di fatto dominato, stante il suo credito presso chi stende l'agenda di politica scolastica nazionale, il discorso pubblico in occasione dell'importante anniversario dei cinquantanni dall'istituzione della media unica.

Sulla questione equità o uguaglianza, sulla scelta tra i due termini e la sua interpretazione, è stato scritto molto e non se ne dà conto qui[539]. Si segnala però uno studio approfondito sul caso italiano: «L'equità scolastica in Italia», commissionato dal stessa FGA[540] a studiosi che da anni si occupano del tema. In tale ricerca per efficacia scolastica si intendono gli

538 Alliata, R. Bottani, R. (2002), *Le proposte educative della scuola del preadolescente*…, *cit*., p. 12.

539 Cfr. il noto Benadusi L., Bottani N. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento. Cfr. ivi, p. 13: «Il problema dell'organizzazione dei cicli di studio e dell'età della prima selezione scolastica si configura quindi come questione irrisolta e centrale dal punto di vista dell'equità». Anche sulla verifica critica del concetto d efficacia sarebbe opportuno lavorare, per cui si veda ad esempio Angélique del Rey nel giàcitato Magnoni Venra, dove imposta una riflessione sulla prospettiva utilitaristica del concetto di efficacia educativa.

540 Benadusi L, Fornari R., Giancola O. (2010), *La questione dell'equità scolastica in Italia*, pubblicato nella collana FGA WorkingPapers, reperibile sul sito dell'istituto, o all'indirizzo web http://www.fga.it/uploads/media/L._Benadusi__R._Fornari__O._Giancola__La_questione_dell_equita_scolastica_in_Italia_-_FGA_WP26.pdf

apprendimenti e non le carriere scolastiche, cioè la misurazione tramite dati del genere PISA delle competenze effettive e non tramite dati su ripetenze, dispersione, etc. I risultati individuali sono poi correlati ad analisi di altri livelli, quali i tipi di scuola e i territori, individuando in tal modo quadri interpretativi più complessi per le differenze registrabili. Il valore peculiare di questo studio risiede, si crede, proprio nella sua attenzione alle differenze territoriali nella valutazione dell'equità e dell'efficacia educative: la varianza determinata da variabili sociali, educative e organizzative è letta anche in termini di realtà territoriali cioè, essendo in Italia, tra aree del Nord e del Sud e tra regioni, con le loro specificità in termini di scelta di spesa pubblica e culture locali[541]. Lo studio è molto lungo e ricco, data la complessità delle analisi delle variabili considerate, e la sua lettura completa restituisce un ritratto della pluralità di contesti territoriali italiani in cui, nonostante il centralismo amministrativo, accade che le condizioni delle politiche scolastiche locali abbiamo effetto diretto sulle diseguaglianze sociali nelle opportunità formative.
Si indicano qui soltanto due rilievi, utili al discorso in svolgimento, tratti dalle conclusioni apposte alla ricerca[542]. Un primo rilevo è l'importanza che assume statisticamente lo ESCS (indice di status economico, sociale e culturale) dell'istituto scolastico rispetto a quello individuale:

> «E' interessante poi notare che l'Escs medio si è palesato un fattore molto più influente dell'Escs individuale, il quale ad esso e al tipo di scuola risulta del resto fortemente correlato. Che cosa determina l'Escs medio di un istituto scolastico, e quindi qual è il significato da dare a questa variabile finora poco considerata dagli studi italiani sulle diseguaglianze educative? A determinare l'Escs medio di un istituto è anzitutto la sua collocazione geografica che ne prefigura in una certa misura il bacino di utenza, per cui se la zona ove esso è ubicato è borghese ed acculturata è probabile che il suo Escs medio sia elevato, mentre il contrario accade se la zona è operaia. In secondo luogo i processi di scelta da parte delle famiglie, in particolare delle famiglie borghesi ed acculturate, quelle che possiedono più risorse economiche ed informative per individuare le scuole migliori e per indirizzarvi i propri figli, indipendentemente dalla loro ubicazione. Si generano così per autoselezione i ben noti fenomeni di *cream skimming*, cioè di segregazione sociale e culturale delle scuole. A proposito di segregazione, è peraltro interessante notare che, controllata per il livello medio dell'Escs, la sua deviazione standard si

541 Ivi, p. 61: «In generale, possiamo concludere che, sebbene si sia ancora in presenza di un sistema di *governance* del settore di tipo centralista, le differenze regionali in termini di efficacia e di equità appaiono molto pronunciate e vanno anche al di là di quelle, ben note, che riguardano le macro-aree geografiche».

542 Ivi, pp. 55-63.

sia dimostrata poco influente e, per quel poco in cui lo è, associata positivamente piuttosto che negativamente alle performance individuali. E' questo, insieme alla irrilevanza dei criteri di eterogeneità o omogeneità nella composizione delle classi, un risultato che mostra come l'omogeneità composizionale mentre lavora contro l'equità non gioca a favore dell'efficacia»[543].

Anche nelle analisi del precedente pezzo di Alliata e Bottani, dove pure veniva riconosciuta tutta l'importanza determinante delle differenze interindividuali, si è visto come le differenze tra istituti dipendano soprattutto da ciò che si potrebbe chiamare "atmosfera" ma anche come questa atmosfera, su cui incidono variabili quali il numero di alunni e la qualità della preparazione del corpo docente, sia collegata all'appartenenza socio-culturale media di coloro che frequentano l'istituto stesso[544].
Gli autori della ricerca sull'equità scolastica commissionata dalla FGA giungono a parlare quindi di una vera e propria segregazione su base socio territoriale. Dunque nuovamente l'argomentazione centrale viene ad essere quella dell'eterogeneità sociale nelle classi e negli istituti come soluzione a fenomeni di disgregazione sociale e "socio territoriale" che a lungo andare compromettono i risultati globali degli apprendimenti. Il *paper* si conclude con la proposta di cinque indicazioni di *policy* da ricavarsi dai dati esposti. Tra di esse c'è questa.

«Occorre trovare nella fascia dell'obbligo un modo per ridurre le differenze in termini di background aggregato (Escs medio) tra istituti scolastici della stessa regione, provincia o comune, il che significa contrastare i fenomeni di segregazione e favorire invece composizioni sociali e culturali eterogenee. A tale proposito, vale la pena di rammentare che le nostre analisi, mentre confermano l'importanza dei

543 Ivi, p. 56. La notazione potrebbe essere, con parole nostre, riformulata così: se qualcuno proveniente da un ambiente socio culturale che dispone a una maggiore fatica nell'adattamento alla vita scolastica venisse inserito in un istituto che funziona molto bene, dove c'è una "buona atmosfera", vedrebbe crescere decisamente le proprie possibilità di successo scolastico. Cfr. ivi, p. 61: «E' vero che l'influenza autonoma del background individuale degli studenti, misurato dall'indice Escs, appare, come sapevamo, modesta. Il background, che in questo caso andrebbe definito "socio-territoriale" piuttosto che semplicemente "sociale", si è rivelato contare assai più quando viene aggregato a livello di istituto scolastico che quando è considerato a livello del singolo studente. Ancor più modesto appare poi l'impatto dell'Escs individuale quando lo si confronti con quello del tipo di scuola. Non si deve però dimenticare che fra queste tre variabili esiste una forte correlazione».

544 Alliata R., Bottani N., (2002), *Le proposte educative della scuola del preadolescente…, cit*., p. 7: «Le caratteristiche personali degli alunni (livello iniziale d'istruzione, sesso, ritardo scolastico o caratteristiche socio-demografiche), se aggregate a livello della classe o dell'istituto, costituiscono una misura indiretta dell'atmosfera educativa d'un istituto o d'una classe (per esempio, gli alunni di ambiente sociale avvantaggiato, i buoni alunni, frequentano istituti tranquilli, dove il clima è favorevole all'apprendimento; ma tale clima è dovuto parzialmente alle caratteristiche degli alunni)».

peers' effects, non offrono invece alcun sostegno alla ipotesi che l'omogeneità paghi di più dell'eterogeneità in termini di risultati, quanto meno di risultati medi. Certamente, non è facile muoversi nella direzione qui indicata e comunque se lo si facesse andrebbe preso in considerazione tutto un ventaglio di possibili strumenti, dalla pianificazione territoriale della rete scolastica all'edilizia, dai trasporti per gli studenti a forme di incentivazione mirata. A complemento o in alternativa ad una politica di questo tipo – è la nostra terza indicazione – si potrebbe rafforzare quanto si è già cominciato a fare nel nostro paese per combattere la dispersione scolastica nelle aree e negli istituti a rischio; occorrerebbe allestire un piano di interventi contro la dispersione e l'insuccesso scolastico paragonabile, per il livello di impegno e per l'ampiezza della strumentazione, alle più riuscite esperienze straniere»[545].

Insomma per parlare di scuola dell'obbligo e in particolare di scuola media, in Italia si deve parlare di eterogeneità (e di investimenti economici) e si deve prendere come "evidenza sperimentale" il fatto che la convivenza delle differenze non pregiudichi necessariamente lo sviluppo cognitivo e il raggiungimento dei risultati di apprendimento di nessuno. A patto di avere un'organizzazione e una didattica adeguate. Questo è ciò che si sa e che si dice ma che non si fa. Ed è il cuore, come si è già detto, del volume dedicato dalla Fondazione Agnelli all' «anello debole» della scuola italiana.

6.3.1 Il «Rapporto sulla scuola in Italia 2011» della Fondazione Giovanni Agnelli

Dunque il *Rapporto sulla scuola in Italia 2011* della FGA è impostato così: nel primo capitolo, di carattere introduttivo, si dichiara l'intento di «alimentare con risultati concreti di ricerca un dibattito su come essa [scuola media] debba auspicabilmente evolvere nel prossimo futuro»[546]. Il cambiamento o evoluzione è auspicabile perché la scuola media è dipinta dalla pubblicistica (ma con corrispondenze nei quadri statistici) come priva di identità e in preda al disagio. In particolare: «sullo sfondo delle numerose testimonianze di smarrimento si scorge un elemento comune: tutti i commentatori riferiscono crescenti difficoltà da parte della scuola media a decifrare i codici espressivi e i comportamenti dei preadolescenti, non più bambini, non ancora giovani; la scuola viene descritta come

545 Ivi, p. 62.

546 Ivi, p. 12.

sempre meno capace di intercettarne stabilmente l'attenzione e promuoverne con successo la motivazione allo studio»[547].

Nel secondo capitolo si ripercorre velocemente la storia della scuola media unica dalla sua istituzione al momento attuale e si imposta la discussione nei termini di meritocrazia e selettività, auspicando un sistema educativo «che crei le condizioni affinché tutti possano esprimere il proprio potenziale, a prescindere dal contesto d'origine e dalla proprie disponibilità materiali»[548]. Perciò è necessario «fugare il rischio che in gruppi-classe male assortiti si creino circoli viziosi di demotivazione»[549] ed «evitare che fattori esterni depotenzino sia il talento innato che la motivazione di ognuno»[550]. Questo è il registro e lo stile su cui si impronta il discorso. Fin dal principio viene posta come centrale la questione del gruppo-classe e quella connessa dell'eterogeneità, che è ciò che nella mia lettura più interessa sottolineare.

Il *Rapporto* prosegue esponendo le evidenze statistiche, risultate da indagini nazionali e internazionali, secondo le quali nel corso degli anni di scuola media si ha un grave e generale calo degli apprendimenti, che in seguito solo chi accede ai licei recupera in termini di acquisizione di conoscenze mentre a livello di istruzione tecnica e professionale è un disastro.

Dai dati risulta che nella scuola media si impara poco e male e soprattutto viene operata una selezione di classe rigidissima, per cui a seconda della provenienza socio-culturale e territoriale si è indirizzati a un percorso di formazione e di lavoro piuttosto che a un altro: «Rispetto a un proprio pari con genitori laureati, chi ha i genitori con al massimo la licenza media ha probabilità tripla di essere in ritardo in prima media e quadrupla in terza»[551]. Poco prima si legge: «Nel nostro paese le scelte e i livelli di istruzione si conservano da una generazione all'altra con un grado di persistenza e di stabilità che è oramai del tutto inconsueto in altre economie avanzate»[552].

Alla fine del capitolo secondo viene introdotto il tema chiave di tutto il *Rapporto*: ai numeri si lascia provare che il *tracking informale* (cioè la concentrazione nelle stesse

547 Ivi, p. 5.

548 Ivi, p. 26.

549 Ivi, p. 27.

550 Ibidem.

551 Ivi, p. 32.

552 Ivi, p. 30.

classi e scuole di alunne/i con lo stesso rendimento scolastico e quindi, corrispondendo questo sostanzialmente all'estrazione socio-culturale, di omogenea situazione economica) riduce i livelli di apprendimento di tutti.
Il *Rapporto* della FGA dice: posto che «gli studenti ottengono risultati sensibilmente migliori nei territori caratterizzati da elevati livelli di sviluppo economico»[553] (ragion per cui la scuola è migliore al Nord rispetto al Sud Italia, pur con sempre grandi differenziazioni interne alle macro-aree) è possibile comunque verificare che «al crescere del *tracking informale* a livello territoriale si riducono le performance individuali degli studenti e questo resta vero anche al netto dei differenziali di sviluppo tra macroaree»[554]. Da alcuni grafici presentati risulta anche che la pratica del *tracking informale*, della segregazione per appartenenza sociale, è più praticata al Sud che al Nord[555]. Il capitolo secondo si conclude quindi sostenendo che la scuola media unica ha bisogno di «una missione rinnovata e ambiziosa» cioè:

> «perseguire il binomio equità-efficacia in un'ottica tesa a garantire a tutti pari opportunità di apprendimento, lasciando che la differenza la facciano il talento e l'impegno di ognuno e non il genere, l'origine sociale ed etnica, il territorio di residenza»[556].

Una missione forse troppo ambiziosa e un'idea di differenza, anzi delle differenze, espressa forse male: come se si dovessero o potessero ridurre, annullare nei soli due termini di talento e impegno, abbandonando ogni visione ecologica, olistica, sistemica e di certo non contemplando il presupposto (utopico ma liberatorio) dell'uguaglianza delle intelligenze.

Nel corso di questo lavoro di ricerca ho sostenuto che la differenza (sessuale, sociale, culturale, generazionale, etc.) sia al centro dell'interesse e del lavoro di sviluppo della preadolescenza e che la sensibilità alle differenze possa diventare perciò nell'impostazione di una scuola della preadolescenza un tema pedagogico, e quindi culturale e politico,

553 Ivi, p. 49.

554 Ivi, p. 53. Insomma dove le scuole scelgono di concentrare nelle stesse classi alunni di livello sociale ed economico omogeneo «le performance scolastiche individuali peggiorano».

555 Complessivamente colpisce l'enfasi da scopritori posta dai redattori del Rapporto FGA sulla dimostrazione quantitativa che la scuola non garantisce pari opportunità formative a tutti. Così come pare ignorino che la segregazione dei gruppi sociali, dannosa alla crescita sociale e culturale collettiva, è uno dei capi della "questione meridionale".

556 Ivi, p. .54

essenziale. La preadolescenza è l'età in cui ci si differenzia e la definizione dell'identità passa per la rielaborazione di questa esperienza. Alla scuola, "massianamente", il compito di sostenere l'elaborazione culturale di questa educazione nelle differenze.

Nel *Rapporto* della Fondazione Giovanni Agnelli non si dice nulla del genere[557] ma l'insistenza sull'importanza e la valenza positiva dell'eterogeneità dei gruppi classe è costante. Certo non si guarda mai oltre la scuola: della scena sociale complessiva e dei suoi riflessi nella scuola, del mondo, dell' interpretazione del mondo che dovrebbe sostenere una riforma della scuola non si fa cenno. Leggendo il *Rapporto* si incontra in compenso di continuo un intento giustificatorio: i "migliori" (coloro che hanno talento, si dice, ma in altri luoghi risulta nettamente che il talento scolastico dopo gli 11 anni è spesso molto legato alla condizione sociale) non hanno un calo di rendimento in classi non omogenee, lo dimostrano i dati, si può fare. Si legga questo passaggio:

> «[…] se infatti non vi è dubbio che all'interno della scuola dell'obbligo favorire le opportunità di successo per il maggior numero di studenti resta un obiettivo, anche costituzionalmente prevalente, non per questo si deve rinunciare a priori alla anche alla promozione dell'eccellenza […] A questo proposito va ricordato che parte della ricerca internazionale ritiene possibile impostare le classi senza rinunciare al successo scolastico di tutti i ragazzi, anche dei più bravi. In particolare, nel caso della scuola media, vi è un forte filone di ricerca pedagogica che propone l'impiego di gruppi eterogenei come risorsa per portare a risultati migliori per tutti e per ciascuno, sottolineando che ciò avviene specialmente quando il lavoro collettivo e cooperativo è alla base del suo funzionamento»[558]

In definitiva viene riconosciuto che la preadolescenza[559] è il momento in cui esplode

557 Il luogo in cui più chiaramente si esprime qualcosa di analogo è questo, ivi, p. 95: «La preadolescenza è un'età di elevata complessità sociale, nel corso della quale il processo di sviluppo non solo fisico, ma anche dell'identità psicologica, cognitiva, affettiva e relazionale, è all'origine di rilevanti differenze di genere e fra individuo e individuo, con frequenti squilibri fra i livelli di maturazione cognitiva e di maturazione emotiva (prima si agisce e poi si pensa)».

558 Ibidem. Si noti che di questo «forte filone» di ricerca pedagogica non viene citato nemmeno un capo bibliografico. È questo l'unico luogo dove compare la parola «collettivo».

559 Nel *Rapporto* è dichiarata sia la costruzione socio-culturale della categoria anagrafica che la sua popolarità attuale. Cfr. ivi, p. 62: «[…] ogni fascia di età in quanto costrutto essenzialmente sociale, con definizioni e limiti che mutano a seconda dei periodi storici e delle forme di organizzazione della vita collettiva». E ibidem: «Secondo il codice penale italiano chi non ha raggiunto i 14 anni non è punibile n quanto ancora "incapace di intendere e volere". Sotto altri aspetti, invece, i preadolescenti sono trattati non solo come persone in grado di intendere e di volere, ma anche come un gruppo di età ben definito e

la differenziazione socio-culturale e che la *mission* della scuola media deve essere quella di confrontarsi con questo evento ma il discorso è condotto, a mio parere, nel complesso, con molta ambiguità. Le conclusioni del *Rapporto* ne sono spia perché lì è chiaramente collegata la scarsa qualità della scuola media alla sua incapacità di far progredire adeguatamente anche «quei giovani che dispongono di risorse familiari più cospicue». La scuola media diventerebbe più efficace se diventasse più equa, questo si sostiene e cioè con una modifica della didattica e dell'organizzazione ma su questo si resta nella vaghezza, sia perché, dicono gli estensori, non è nella loro pertinenza sia perché in realtà non si può parlare di scelte pedagogiche indipendentemente da posizioni politiche. Insomma si rischia che volendo coltivare il capitale sociale (cioè la capacità di costruire reti di relazioni lavorative flessibili ma molteplici e creative) si alimenti…il socialismo o quantomeno la coesione sociale e la libertà politica che non paiono però effetti in realtà auspicati.
Da una parte nelle conclusioni si afferma che:

> «la soluzione della crisi della scuola media italiana va trovata oggi in una maggiore uguaglianza degli apprendimenti su base sociale e culturale. Solo facendo sì che coloro che provengono da background meno favorevoli non siano relegati ai margini dei processi di apprendimento – con il rischio di perderli poi definitivamente – si può impedire che, nel complesso, si registri un arretramento degli apprendimenti così brusco»[560].

D'altro canto nelle stesse conclusioni si trovano affermazioni a modo loro rivelatorie. Infatti poche righe prima si legge che «il declino degli apprendimenti alle medie riguarda quasi esclusivamente gli alunni che provengono da famiglie svantaggiate»[561] e che «i figli delle famiglie culturalmente più solide si mantengono su livelli costanti, sia pure con piccole oscillazioni»[562], poi si specifica che per questo motivo «le medie diventano l'ultima possibilità che i preadolescenti svantaggiati hanno di studiare, interagire, socializzare con

distinto dagli altri. Ad esempio, sono considerati così in quanto consumatori, persone, cioè, con capacità di decisione per quanto riguarda l'acquisto e la fruizione di beni […]». Cfr. anche p. 145: «Vi è inoltre una consapevolezza diffusa – nella comunità scientifica, nella società, nelle famiglie, addirittura nelle logiche del marketing – che la specifica "età sociale" dei preadolescenti abbia in questa congiuntura storica caratteristiche ed esigenze sue proprie: quelle stesse che secondo noi suggeriscono di mantenere un segmento scolastico specificatamente dedicato a questa età».

560 Ivi, p. 148.

561 Ivi, p. 147.

562 Ivi, p. 148.

compagni che vengono da situazioni differenti»[563] e che «la prassi, intenzionale o meno, di segmentare i ragazzi in gruppi socialmente omogenei finisce col danneggiare non solo quelli con un background più debole, ma anche quelli più fortunati: è un errore rinunciare alla ricchezza di relazioni che una classe variegata può offrire»[564]. Viene da chiedersi insomma se davvero ciò che preme così tanto, come si dichiara, siano le occasioni di emancipazione e di crescita culturale per tutti e per ciascuno e la maggiore giustizia sociale oppure qualcosa d'altro, sotteso alla strana immagine di "un ultimo giro di giostra nel mondo degli altri" che si potrebbe ricavare dalle ultime affermazioni[565]. La sintesi del Rapporto è questa:

> «Riassumendo, crediamo che la missione nuova e insieme vecchia, della scuola media si adi garantire a tutti l'accesso a una istruzione di qualità, eliminando i divari di rendimento legati all'origine sociale e orientando le scelte delle superiori il più possibile sulla base del merito, delel attitudini e dell'impegno»[566].

La pecca parrebbe il supporre che esista una cosa univocamente definibile come l'istruzione di qualità e non un progetto di conoscenza comprensivo di contenuti, mezzi e modi degli apprendimenti.
Ma torniamo all'argomento più iterato e insistito del *Rapporto*: se si vogliono - e l'indicazione data è di volerle – le classi eterogenee, allora bisogna lavorare a scuola

563 Ivi, p. 150.

564 Ibidem.

565 Credo che un'indicazione sull'impostazione di fondo del *Rapporto* sia nell'insistenza con si parla in esso di "capitale sociale", nozione che ha sostituito nelle priorità di indagine della sociologia d'impresa quella di capitale umano. Ciò che le ricerche delle scienze sociali registrano è che lo zoccolo di conoscenze comuni che viene a sfaldarsi non è di tipo solo culturale ma è di tipo sociale, relazionale e civile: all'esito estremo della desocializzazione non vi è solo una marginalizzazione sempre meno controllabile di fasce sempre più ampie di popolazione ma una perdita di confini cognitivi affettivi comportamentali ed emotivi che coincidono con la rovina generale delle città e delle cittadinanze ovunque (ragione per cui tutti i prossimi investimenti dei fondi europei sono messi a bando su progetti che riguardano la cittadinanza attiva e la partecipazione civile). Insomma pare che vada dissolvendosi qualsiasi senso, anche addomesticato, di cittadinanza e parallelamente stiano regredendo tutta una serie di abilità relazionali, linguistiche e cooperative che vanno messe al servizio del lavoro e tanto più di un lavoro flessibile, dove l'adattabilità e l'autocontrollo, ma anche la creatività, sono preziosi. Si parla di sfida della complessità e delle differenze, di epoca della tecnologia informatica e della globalizzazione ma contemporaneamente si assiste a una perdita progressiva di facoltà sociali, di sapienze civiche, del senso di esperienze collettive riflesse ed elaborate oltre l'arcaico dell'immaginario mediatico. Senza contare che in effetti l'analfabetismo strumentale non è poi così controllabile e che dalla sua gestione efficace dipende lo sviluppo delle tecnologie informatiche che sono sinonimo di globalizzazione cioè di sviluppo economico.

566 Ivi, p. 151.

con la didattica cooperativa. Cosa però sia e come si faccia e cosa comporti in termini di organizzazione e contenuti questa fantomatica didattica cooperativa non è mai detto. In un libro così ricco e aggiornato dal punto di vista bibliografico l'unica parte più che scarna e fumosa è questa. Gli estensori ripetono di non avere la competenza a trattare di didattica (vero in effetti) ma nel corso del loro *Rapporto* la maggior parte dei punti critici e delle soluzioni previste sono proprio di tipo didattico (e quindi pedagogico). Sostanzialmente si dice che per la risoluzione della crisi l'insegnamento dovrebbe farsi collegiale e transdisciplinare, personalizzato e basato sui metodi cooperativi nonché attento alle necessità evolutive della preadolescenza.
Rifacendoci quindi alla struttura del libro vediamo infatti che nel terzo capitolo vengono osservati i preadolescenti, cercando ragione del fallimento della scuola media («la scuola media unica fallisce laddove la scuola primaria riesce: contenere l'influenza delle differenze sociali nei livelli di apprendimento»)[567]. In cinque pagine è formulato un quadro sociologico e psicologico della preadolescenza che si può immaginare. Un po' bambini e un po' ragazzi, con grande travaglio di identità. Esplicita è la constatazione dell'importanza "sociale" ed "esistenziale" che assume la scuola in questa fase della vita:

> «Vale forse la pena ricordare qui quanto pervasivo sia il tempo della scuola per il preadolescente di oggi, quanto meno in Italia e in tutti i paesi in cui questa età è *de jure* e *de facto* coperta dall'obbligo scolastico. Quando psicologi e sociologi chiedono al preadolescente di affrontare la fatidica – e impossibile – domanda "chi sono?", nella maggioranza dei casi la risposta è: "uno studente"»[568]

Dopo due altri inevitabili paragrafi (uno dedicato al «cervello dei preadolescenti» e alle «neuroscienze», l'altro all'accoppiata «facebook e famiglia») il *Rapporto* prosegue constatando, sulla base di approfondite ricerche quantitative, che nonostante «la vita scolastica rappresenta un momento decisivo per la sperimentazione del sé, la maturazione e la verifica delle proprie abilità cognitive e relazionali»[569] accade che «i preadolescenti italiani vanno a scuola meno volentieri e con più stress di gran parte dei loro coetanei europei»[570]. Inoltre «nel corso della scuola media vanno incontro a una marcata flessione

567 Ivi, p. 44.

568 Ivi, p. 65.

569 Ivi, p. 77.

570 Ivi, p. 81.

degli apprendimenti, superiore a quella degli altri paesi considerati»[571].
Speculare è il disagio degli insegnanti italiani (sono quasi tutti donne ma nel libro non è mai dimostrata attenzione linguistica al fenomeno):

«Il rapporto con gli allievi in classe è particolarmente problematico per quanto riguarda mantenere la disciplina, promuovere la motivazione ad apprendere, far raggiungere agli studenti soddisfacenti livelli di apprendimento. Ma non è solo questo. gli insegnanti infatti lamentano anche il disinteresse se non l'ostilità di soggetti che dovrebbero essere invece cointeressati alla formazione dei giovani. Fra questi soprattutto le famiglie»[572].

Le cause di questa crisi, che tocca i rendimenti scolastici e la formazione culturale di base nonché le facoltà di partecipazione e collaborative, gli estensori della ricerca FGA le rintracciano analizzando la discontinuità con la scuola primaria, la divisone disciplinare rigida, il fatto che la relazione tra alunni e docenti cambia rispetto alle elementari e che questi ultimi non sono adeguatamente formati pedagogicamente, scontrandosi con il problema della disciplina e della motivazione, più difficili da gestire in classi numerose ed eterogenee senza adeguati strumenti didattici[573].

Per concludere si torna, una volta di più, al tema-chiave, dichiarando che l'equità e l'efficacia nella scuola media dipendono anche dal creare classi eterogenee. Da una parte vi è un principio: «Nella secondaria di primo grado le strategie delle scuole e degli insegnanti dovrebbero orientarsi alla creazione di un ambiente di apprendimento al cui interno gli obiettivi relativi alle competenze e ai contenuti curricolari siano coerenti con i profili sociali, psicologici e cognitivi inevitabilmente differenziati dei propri allievi preadolescenti»[574]. Dall'altra vi è un fatto: «I risultati delle analisi condotte dalla Fondazione Agnelli permettono una conclusione inequivocabile: in Italia nella secondaria di primo grado il principio di equi-eterogeneità per la formazione delle classi è

571 Ibidem.

572 Ivi, p. 83.

573 Cfr. ivi, p. 86: «Nella scuola media tende ad aumentare anche l'eterogeneità dei profili degli allievi all'interno di ciascun istituto, poiché esso accoglie ragazzi provenienti da diverse scuole primarie, molte delle quali hanno una composizione più omogenea in quanto più diffuse capillarmente sul territorio e con criteri di accesso per residenza più forti. In Italia inoltre la scuola media è caratterizzata da una forte presenza di alunni con disabilità, che qui raggiunge la massima estensione (superiore alla primaria e alla secondaria di secondo grado), come pure di allievi di origine straniera. La secondaria di primo grado ne nostro paese è davvero una scuola "della diversità", con tutte le conseguenze che ciò comporta e le attenzioni che dovrebbe richiedere»

574 Ivi, p. 92.

ampiamente disatteso»[575]. Nonostante sia evidenza scientifica che: «segregare gli studenti in classi omogenee al loro interno conduce a livelli medi di performance notevolmente inferiori, poiché i risultati positivi delle classi dei più dotati vengono oscurati dai risultati profondamente negativi delle classi in cui si concentrano gli allievi con difficoltà di apprendimento»[576]. La conclusione a cui il *Rapporto* giunge nel terzo capitolo, che è dedicato ai preadolescenti e alla scuola media in quanto scuola del preadolescente, è che essa scuola si trova di forte a tre "sfide": della motivazione scolastica; della diversità o dell'eterogeneità (messe tra virgolette non si capisce perché); del passaggio dalla scuola primaria alla media[577]. Sfide come si capisce soprattutto rivolte alle docenti, cui in effetti è dedicato, prima delle conclusioni, il quarto e ultimo capitolo del *Rapporto*.

Il ritratto del corpo docente ricavato dalle statistiche è impietoso: dipinge una classe docente anziana, poco motivata, che si sente gravata da una preparazione pedagogica e didattica inadeguata, incapace di utilizzare tecniche didattiche innovative o alternative alla lezione frontale, ignorante dei nuovi supporti della comunicazione e delle tecnologie digitali. Da una parte si ripete che la formazione dei formatori è fondamentale, dall'altra si registra con enorme sollievo il fatto che nel corso dei prossimi dieci anni più della metà dei docenti andranno in pensione, aprendosi così un'opportunità unica per rinnovare la scuola media[578].

È con l'attenzione puntata sul corpo docente che, come detto, il *Rapporto* giunge a presentare le sue conclusioni, tese a fornire seppure sinteticamente indicazioni di *policy*. Guarda caso, nonostante si sia più volte ripudiata ogni effettiva competenza al proposito, alla fine le risposte alle "sfide" sono di tipo pedagogico: «questi principi [di equità ed efficienza] devono integrarsi con le risposte pedagogiche, didattiche e, in parte, organizzative alle principali sfide educative poste dai suoi allievi preadolescenti, per come essi sono e per come essi evolvono – sia pure nelle infinite differenze - sul piano cognitivo, psicologico e relazionale»[579]. La personalizzazione dei percorsi didattici, la progettazione comune, l'apprendimento cooperativo, l'essenzializzazione dei contenuti: queste le soluzioni proposte, di nuovo mettendo le docenti al centro mentre si evita

575 Ivi, p. 93.

576 Ivi, p. 94.

577 Ivi, pp. 97-98.

578 Ivi, p. 160: «nei prossimi dieci anni decine di migliaia di insegnanti – più di metà di quelli attualmente in cattedra – usciranno per ragioni di età dalla scuola secondaria di primo grado e andranno in pensione Si apre quindi l'opportunità di rinnovare dalle un corpo docente».

579 Ivi, p. 151.

ogni articolazione riflessiva tra scuola e realtà sociale complessiva da una parte e una definizione di competenza pedagogica dall'altra[580]. Il *Rapporto* della Fondazione Agnelli sulla scuola media si conclude quindi sulla questione della formazione pedagogica e didattica dei docenti.

Sulla base di presupposti pedagogici e ideologici certo dissimili è stata comunque la centralità di questo tema a orientare il progetto di ricerca presente su un percorso di formazione dei formatori nella scuola, che li coinvolgesse nella autoformazione a modalità di pensabilità pedagogica delle proprie rappresentazioni della preadolescenza, attraverso un processo partecipativo di valorizzazione riflessiva ed ermeneutica delle esperienze esistenziali e professionali nella scuola[581].

6.4 Organizzazione e saperi: ascolto attivo e relazione intergenerazionale a scuola

Pensare la scuola, parlare della scuola da cambiare è difficilissimo: si vanno a toccare i profondi gangli che connettono esperienze esistenziali e sentimentali alle visioni ideologiche e politiche, veniamo messe in discussione rispetto alla cultura e all'identità.

580 Ad esempio si legge: «l'apprendimento cooperativo genera una struttura di relazioni interpersonali orientata all'aiuto e al mutuo supporto» (ivi, p. 155). Come se in un'epoca di acuirsi delle differenze sociali a fronte del saccheggio delle risorse naturali e della riorganizzazione di quelle cognitive in regime tecno-finanz-capitalista ciò che davvero si vuole siano le capacità di mutuo aiuto degli individui! Oppure si legge: «Al pari della personalizzazione, l'apprendimento cooperativo rappresenta un impegno indubbiamente oneroso per l'insegnante, sul piano del tempo e del coinvolgimento personale, da conciliare con l'incalzante dovere di rispettare gli obiettivi e i contenuti curricolari molto estesi della scuola media, nonché gli standard di valutazione adottati dalla scuola e dal sistema scolastico in generale» (ibidem). Come se si potesse modificare l'approccio pedagogico didattico e organizzativo senza toccare la forma della scuola. Come se l'apprendimento cooperativo potesse esistere separatamente da un insegnamento cooperativo che allora non avrebbe quei gravami che dicono i ricercatori o ricercatrici della Fondazione Agnelli , le quali forse non hanno seguito a fondo il «filone» della ricerca sulla cooperazione. Come se si ignorare che si tende a formare così come si è state formate. Pensare criticamente e radicalmente in termini dispositivo e di competenza pedagogica sarebbe in realtà l'unico modo per non cadere in queste contraddizioni che lasciano tutto insoluto.

581 Ci piace ricordare qui un altro tipo di riflessione sulle riforme, quella di Guido Calogero, attraverso due citazioni da Calogero G. (1965), *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, p. 79: «Ogni riforma scolastica immediata è seriamente proponibile solo se si tiene conto del personale insegnante a disposizione». E p. 77: «Di molte cose noi soffriamo perché è corta la nostra borsa, ma di molte altre noi soffriamo perché è corta la nostra testa» (entrambe dal contributo a *Processo alla scuola*, Terzo convegno degli amici del «Mondo», Roma, 25-26 febbraio 1956).

Eppure non è possibile farlo altrimenti: parlare di cambiamenti pedagogici e didattici senza affrontare il tema di un oltrepassamento della scuola così come la conosciamo è oramai, a fronte dei cambiamenti epocali del mondo globalizzato, vano. Per questo *Cambiare la scuola* di Riccardo Massa, libro edito alla fine degli anni '90 quando iniziava a delinearsi la dimensione del trasmutamento, assume le dimensioni del classico di inesauribile attualità e profondità e si pone come la voce di cui si ha sete, una guida opportuna. Prima che ogni pagina e ogni trasmissione sulla scuola fossero occupate dal dibattito sulle ITC, prima che ogni collegio docenti si arrovellasse sul regolamento scolastico e gli *smartphone* in classe ecco cosa scriveva Massa:

> «La grande tecnologia dell'educazione moderna, come dispositivo agente e latente nell'istituzione scolastica, non viene tematizzata né nel suo processo di trasmutazione né come figura in estinzione. Quello che risulta decisivo in entrambi i casi, è il rapporto con le tecnologie informatiche e multimediali non in quanto tecnologie didattiche ma come nuovo universo antropologico»[582] .

Per pensare a una scuola che delle eterogeneità e delle differenze faccia la sua ricchezza, il suo strumento e ragione, che vi ritrovi la propria missione culturale non si può non toccare la stessa idea di prestazione intellettuale e di selezione, non si può non andare a rivedere, per quanto costi, l'idea di cultura:

> «Sarebbe un errore imperdonabile credere di poter cambiare la scuola riproducendo al suo interno le stesse forme di vita che i ragazzi subiscono altrove. Quando invece essa dovrebbe consentire di agirle ed elaborarle simbolicamente per questo la scuola deve fare proprio il nomadismo educativo e il meticciato pedagogico che stanno arricchendo la nostra esperienza. Per valorizzare davvero le differenze, gli stili espressivi e creativi delle minoranze sociali – di quelle non alfabetizzate in particolare – istituendosi come spazio specifico di transizione e di elaborazione. Uno spazio metaforico ma anche una concreta materialità educativa, dove sono in gioco la ricaduta sull'apprendimento scolastico dei modelli di cultura, delle rappresentazioni pregresse della proprie storie di formazione e dei diversi codici linguistici»[583].

Queste parole sono tratte da un capitolo, tra quelli finali, intitolato «Oltre un nuovo

582 Massa, R. (1998), *Cambiare la scuola*, cit., p. 72.

583 Ivi, p. 162.

attivismo», di straordinaria importanza. Fin dal titolo dove si parla di andare oltre il nuovo, in un confronto col mondo che cambia tramite la concretezza del pensiero e l'immaginazione dell'azione[584]. Pensiero, azione, immaginazione e sensibilità pedagogiche ed educative di cui le insegnanti hanno davvero effettivamente bisogno per innovare strutturalmente la scuola. Massa parla di valutazione, di disciplina, di gruppi cooperativi di alunni e docenti, di relazione col lavoro ma anche di responsabilità e di rielaborazione cognitiva e affettiva dei conflitti inevitabilmente la scuola deve attivare. La fatica, la lotta, il conflitto: sono le forze generative di simboli, significati e forme, nelle quali si misura e si dà nome a sé e al mondo. Scrive Massa:

> «Bisogna dare corpo alla scuola. Per fare questo è necessario riappropriarsi di tutta la sapienza pedagogica tradizionale. Sostituire a un principio di prestazione uno di espressione, allo scopo di riassegnare significato a prestazioni che possano esser valutate rigorosamente senza imperniare la vita scolastica su un verdetto costante e privo di appello […] Non dire più "c'è questo da studiare e da imparare" ma semplicemente "c'è questo di cui si può fare esperienza e acquisire competenza". Tra cui, innanzitutto, la sistematicità del sapere e dei suo strumenti, la elezione dei contenuti essenziali, i percorsi didattici che vi sono connessi, ma anche l'assunzione di responsabilità individuali, di immagini e pratiche di sé, di modelli di vita. […] organizzare situazioni collaborative di piccolo gruppo. Formare gli insegnanti, attraverso appositi laboratori, alle varie attività previste. Istituire la scuola come area potenziale di espansione vitale e di esplorazione del mondo. Non si deve temere di riprodurre la suo interno ciò che i ragazzi fanno già fuori di essa, ma preoccuparsi di farglielo fare in modo più ricco di significati esistenziali e culturali. Assicurare una supervisione costante di clinica della formazione per la rielaborazione cognitiva e affettiva di questo lavoro e dei conflitti che deve attivare. Andare oltre un nuovo attivismo tematizzando questo percorso di rielaborazione sia dalla parte dei ragazzi sia da quella degli insegnanti. Tornare a pensare per

584 Cfr. ivi p. 163: «A prezzo di risultare tropo teorico e residuale il nostro approccio ha avanzato una istanza di decentramento dal dibattito sulle riforme scolastiche per far valere uno spazio di pensiero. La sua concretezza, anziché quella delle soluzioni istituzionali e degli strumenti attuativi, consiste nell'attestare un' esigenza di comprensione e di mutamento, a partire dai discorsi sulla scuola, delle posizioni, degli atteggiamenti e delle mentalità che si esprimono in essi. Non una proposta dunque né tantomeno un progetto. Ma una radicalità concettuale che renda possibile riattivare la creatività pedagogica e la sensibilità educativa di cui la scuola ha bisogno per non appiattirsi sulla deriva sociale e il conformismo presente. È impossibile parlare di scuola trattando solo di essa, di tutto ciò a cui essa rinvia ponendosi unicamente dal suo punto di vista».

attività e per significati latenti anziché per obiettivi»[585].

Il nodo a cui teniamo è quello tra corpi, tempi, relazioni e saperi. Corpo come tempi differenti in situazioni politiche che sono relazioni sociali in cui poteri e saperi agiscono: questo il filo rosso che percorre tutto lo sfondo multidisciplinare contro cui si è immaginata la ricerca. Qui si è parlato e si è ricercato su una età, anzi su cosa c'è tra le età, quindi sulle relazioni intergenerazionali: questo tema è al cuore di una odierna riqualificazione culturale della scuola:

> «La possibilità di una comunicazione tra adulti e ragazzi fatta di concretezza istruzionale, di empatia generazionale e condivisione esperienziale. Ma quando questo avviene si è già fuori dalla forma-scuola. È l'implicito di questo fuori che andrebbe tematizzato. Di questa radura, di questo campo. La riqualificazione culturale della scuola chiama in causa tale ambito comunicativo, prima che i nuovi programmi messi a punto da una commissione di vecchi saggi tra le proteste di tutti»[586].

Abitare l'incertezza, non temere il conflitto dei saperi e il gioco del potere nelle istituzioni, anche a questo guarda una pratica di formazione di tipo clinico:

> «Ci si confronta con delle situazioni sociali complesse, sottoposte al tempo, in cui si mescolano il sociale, l'istituzionale e il personale; la posta in gioco è che l'altro acceda al sapere, cresca, superi una difficoltà handicappante, guarisca. Ci apriamo così in uno spazio che esige una procedura particolare di pensiero, un'etica dell'azione e una formazione adeguata, che la parola "clinica" può qualificare»[587].

Non è un caso che Michel Benasayag sia stato invitato a parlare di preadolescenza, nel convegno torinese a cui si è già fatto riferimento sopra[588]. Per lui che, ne *L'epoca delle*

585 Ivi, p. 166.

586 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola, cit*., p. 165.

587 M. Cifali, *Procedura clinica, formazione e scrittura* in Altet, M., Charleir, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?* Roma, Armando, p. 117.

588 Magnoni U, Venera A.M. (a cura di) (2009), *Preadolescenza. Il diritto di abitare la terra di mezzo*, Milano, Franco Angeli. Il Convegno, con lo stesso titolo, si è tenuto a Torino nel dicembre del 2008.

passioni tristi (2004)[589] aveva scritto della necessaria caduta delle retoriche dei valori nelle relazioni educative a fronte degli sconvolgimenti contemporanei, il tema della relazione intergenerazionale è centralissimo. Nel testo ricavato dalla relazione al convegno, lo psichiatra e attivista franco-argentino illustra da una parte la difficoltà che richiede essere adulti senza poter fondare propria autorità su alcuna promessa, stante la minaccia che incombe sul mondo sia ecologicamente che politicamente[590]. Dall'altra sostiene che con l'umiltà e la responsabilità del proprio ruolo adulto si possa ancora educare, faticando ad abitare spazi di incertezza e di conflitto culturale assieme alle/ai più giovani:

> «Secondo me il fatto di poter denunciare la mancanza di conoscenza e allo stesso tempo costruire una pedagogia in cui questa mancanza di sapere produca un sapere è la possibilità di una pedagogia e di una posizione da adulto in cui nulla viene promesso ma in cui si eviti di perdere la testa e si comunichi al bambino di temporeggiare e di non preoccuparsi, poiché essere il primo o l'ultimo della classe è altrettanto grave. […] bisogna poter dire ai giovani di temporeggiare; noi non sappiamo di cosa sarà fatto il domani ma quello di cui siamo sicuri è che senza il coraggio di ricreare uno spazio di conflitto o di trasgressione o ancora di sperimentazione per i giovani, evitando di nuovo ogni tipo di rischio, si mettono i giovani in pericolo»[591]

Il rischio, la battaglia per l'attribuzione del senso e dei valori non può esser tenuta da parte nelle relazioni educative e quindi neanche nella scuola. Benasayag parla di "mancanze di sapere molteplici e conflittuali":

> «La sfida quindi è etica poiché oggi noi dobbiamo essere in grado di creare dei luoghi del non sapere, dei luoghi del conflitto. Dobbiamo poter renderci conto di questo e partecipare […] luoghi nei quali le persone, siano essi intellettuali o no, pensano cercano e producono dei saperi e a livello locale per vivere e capire come vivere all'interno della loro esistenza. Quindi ciò che faccio, in veste di

589 Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.

590 Cfr. ivi, p. 80: «Gli adulti di oggi, generazione di cinquantenni, si trovano di fronte a una sfida e a una ricostruzione poiché sono testimoni di una generazione che ha fallito. I giovani sono a conoscenza del nostro fallimento e sanno che abbiamo voluto forzare il mondo generando il peggio, la minaccia. La condizione di adulto comporta perciò azioni molto complesse, dolorose e un notevole grado di umiltà nei confronti dei giovani poiché non si può presentare ai loro occhi facendo finta di dimenticare il fatto che siamo i rappresentanti (forse non sempre consapevoli) e i responsabili di questo grave insuccesso».

591 Ivi, pp. 92- 93.

clinico è di "ri-territorializzare" e permettetemi questo neologismo di Deloche di "ri-radicalizzare la vita". Questa è la resistenza: creare dei luoghi in cui i conflitti e la mancanza di conoscenza e di sapere possano essere condivisi e protetti. Non ci si trova quindi di fronte a una mancanza di sapere nichilista ma ci si trova nella mancanza di conoscenza del bene, del male, dell'avvenire e quindi vengono prodotte le nostre mancanze di sapere molteplici e conflittuali. La condizione della trasmissione non è solo attraverso la comunicazione, ovvero non trasmetto ai giovani o alle persone: la condizione della trasmissione e della creazione del legame sociale è pratica»[592].

Da questa posizione Michel Benasayag si inscrive in una corrente di pensiero che reinterpreta il rapporto tra uomo e tecnica, tra uomo ed ecologia, oltre l'umanesimo. Ma si resti sulla relazione intergenerazionale e la trasmissione dei saperi. Nello stesso volume che raccoglie l'intervento dello psichiatra si può leggere legge il contributo di Marianella Sclavi, che riporta le sue tematiche di ricerca (l'ascolto attivo, gli approcci partecipativi) sulla questione intergenerazionale e la relazione formativa nella scuola della preadolescenza. La studiosa riconosce il cambiamento di paradigmi che stiamo vivendo e ne deriva una analoga indicazione di umiltà, ascolto e reciprocità:

«La sintesi di quanto sto dicendo per quanto riguarda i rapporti fra generazioni è la seguente. Se gli adulti non sanno praticare loro stessi questa modalità di ascolto che sta ala base della capacità di dialogare e gestire i conflitti in modo creativo, non sanno neppure parlare con i giovani di oggi. È sempre più necessario che l'adulto sia un esploratore di mondi possibili, e che sappia coinvolgere nell'esplorazione di mondi possibili i più giovani, dai bambini ai preadolescenti agli adolescenti»[593].

Conseguentemente arriva a trattare la questione dei saperi nella scuola media:

«Per parlare di preadolescenza con un minimo di nozione di causa bisognerebbe come minimo impegnarsi a disfare una scuola media inferiore imperniata su saperi disciplinari invece che su problemi, progetti, esperienze, viaggi. È così che i giovani capiscono la se società di cui fanno parte li aiuta ad affacciarsi al mondo attuale, a mettersi in modo competente in contatto con la realtà o li tiene chiusi in un angolo, li condanna a vivere al di sotto delle loro possibilità. Non si

592 Ivi, p. 94.

593 Ivi, p. 148.

può affrontare il tema "preadolescenti" senza chiederci come facciamo, da cosa partiamo, per trasformare questa scuola in un luogo di apprendimento nell'ottica di esplorazione dei mondi possibili. Imparare a lavorare insieme richiede capacità di ascolto attivo e l'ascolto attivo è la chiave per la riforma dell'insegnamento a tutti i livelli»[594] .

Potrebbe darsi che per sostenere la mediazione pedagogica come padroni non padroni che favoriscono l'aprirsi di possibilità per sé impossibili ci vogliano anche altre competenze, oltre al pur fondamentale ascolto attivo. Inoltre per arrivare a gestire creativamente la conflittualità dei modelli culturali la scuola deve ancora attraversare un travaglio identitario profondo, la cui disputa sarà anche nella formazione docente[595]. Un luogo in cui Riccardo Massa tratta esplicitamente di molteplici e conflittuali modelli è l'intervista con Fabrizio Eva:

«E' da tempo che l'asse culturale della scuola oscilla e naviga in una molteplicità ed in una pluralità e discontinuità di modelli di riferimento; prova ne sia che sul curricolo si discute tantissimo, prova ne sia che è stato più facile cambiare il centralismo e dare più autonomia che non cambiare i programmi. Secondo me il contenuto curricolare della scuola è un punto di massima resistenza e di massima conflittualità. Più che non gli aspetti organizzativi […]Il problema sarà capire in che misura e cosa si sostituisce all'asse della cultura nazionale tradizionale e cioè comunque qualcosa che potrà accomunare tutte le scuole italiane private e pubbliche. Sui deve discutere quali siano questi contenuti culturali da condividere in un sistema pubblico di istruzione che ormai, come vediamo, di fatto dovrà andare verso la privatizzazione»[596].

---

594 Ivi, p. 151.

595 Cfr. M. Benasayag, ivi, p. 82: «Lo sviluppo e la maturazione di un individuo avviene sempre superando fasi conflittuali, maggior spazio viene offerto all'individuo in questa fase della vita [la preadolescenza] meno questi si sarà tirato verso l'*affrontement*, che è alla base dei conflitti. Al fine di non creare violenza incontrollata , bisogna insegnare ai ragazzi ad affrontare problemi, a gestirli sin da quando sono piccoli. Gli stessi ragazzi infatti, che creano più problemi e si oppongono alle norme imposte, saranno quelli più propensi a battersi poi per norme con le quali si trovano d'accordo, al fine di farle osservare e in questo modo diverranno buoni e attivi cittadini».

596 Riccardo Massa in Massa R., Eva F. (2000), *Scuola farà rima con autonomia…, cit*, pp. 7-14, p. 11. E poco oltre, ivi p. 12: «La scuola pubblica che non ha più una sua identità nazionale, ma non per colpa dell'autonomia non l'ha più; certamente è meglio una scuola pubblica pluralistica culturalmente rispetto invece alla tendenza di una pluralità di modelli culturali, che però ogni gruppo avrebbe il diritto di proporre ai ragazzi; in questo si ripropone un modello pedagogico già presente che ritiene la scuola efficace se si identifica con l'esterno. Diventa cioè una comunità che vuole riappropriarsi dei codici simbolici della società; è

Sappiamo che la scuola «come organizzazione pedagogica in un sistema pubblico» può costituirsi come luogo in cui formarsi alla convivenza nella creativa conflittualità culturale solo ponendosi come spazio di rielaborazione culturale dell'esperienza e che la formazione dei/delle docenti deve e può essere pedagogica in quanto orientata a questo. Tutto si tiene: il superamento della prestazione intellettuale della selezione, la scuola del corpo e dell'avventura, la relazione con il lavoro da una parte e dall'altra la riflessione sulle rappresentazioni individuali e collettive di allievo/a, bambina/o, ragazzo /ragazza, adulto/a, di ruolo docente e metodo[597]. Nella formazione dei formatori si pone la domanda si sapere stare in relazione reciproca, umile e rispettosa ma responsabile di fronte alla differenza (generazionale) dell'altro, a cui si aprono delle im-possibilità impadroneggiabili attraverso la stessa relazione di insegnamento (che è sempre per chi la dispone azione e riflessione sull'azione). Sul mestiere docente e sui suoi "saperi di esperienza" scrive Mireille Cifali:

> «Il rapporto con il campo e con l'azione passa perciò attraverso una serie di comprensioni e di accettazioni, dunque attraverso un apprendimento che implica un lavoro interiore. Imparare da ciò che sorge e non padroneggiarlo con una rapida spiegazione, è accettare di confrontarsi con l'ignoto, fare posto all'avvenimento, preservare il proprio stupore e accettare il rischio di un ripetuto fallimento. Ponendo domande senza volere ad ogni costo una risposta noi ammettiamo la nostra ignoranza sulla singolarità umana»[598].

Le posizioni di Oury e di Dolto, nell'ambito della riflessione sulla cooperazione tramite la pedagogia istituzionale, sono per una legge della parola a cui rispondano sia maestre/i

sostanzialmente il modello dei cattolici che considerano il codice religioso cristiano come principale riferimento della società e quindi dovrebbe esserlo anche della scuola;[…] A me sembra, invece, che il problema fondamentale sia quello di sostenere la molteplicità delle culture e del dire … va bene, in questo scenario di molteplicità delle culture noi (singola scuola) abbiamo il diritto fare una "nostra" proposta culturale, autonoma, piuttosto che attestarsi su un confronto "concorrenziale" tra modelli culturali non rielaborabili».

597 Cfr. Massa, R. (1998), *Cambiare la scuola*, *cit*., pp. 152-153: «Sarebbe necessario un ripensamento della forma-scuola rispetto ai compiti di sviluppo delle diverse età della crescita. Il rapporto con compiti di realtà relativi al mondo sociale e professionale potrebbe essere ulteriormente rafforzato proprio a partire da questa esigenza. […] Quello che conta, ad ogni modo, è ripensare al scuola in ordine a una visione globale non solo del suo apparato istituzionale, ma dell'esperienza individuale, della società e della cultura».

598 M. Cifali, *Procedura clinica, formazione e scrittura* in Altet, M., Charleir, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?,* Roma, Armando, p. 124.

che alunne/i e si sono dimostrate fertili e praticabili[599].

La scuola della preadolescenza, e l'adolescenza, continuano a essere oggetti di ricerca pedagogica ed educativa appassionanti e affascinanti perché inchiodano al confronto con le proprie possibilità e impossibilità, perché inducono nella dimensioni di rischio, lotta e creatività della esperienza culturale[600]. Una fatica destabilizzante, un permanente conflitto della conoscenza che sostiene la possibilità della pace e dell'antifascismo. Così scriveva Lamberto Borghi, ricordando il magistero pedagogico di Capitini:

> «Capitini sentiva vivacemente che gli esiti degli sforzi formativi rivolti ai giovani erano condizionati da quelli rivolti agli adulti. Era la capacità di questi non soltanto di informarsi, di acquistare nuove conoscenze, di acquisire abilità strumentali ma altresì e ancor di più di assumere comportamenti aperti, critici verso se stessi prima ancora che verso gli altri, di "parlare e ascoltare", e soprattutto di costituire rapporti di unità fondati sul rispetto per tutti coloro che sono diversi per cultura, credenze, classe sociale, che poteva scuotere il sistema autoritario vigente, i modelli annosi di una cultura che il fascismo aveva reso più rigidi e più aggressivi. Era compito degli adulti tramettere i valori svolti dalla civiltà fino al loro tempo, ma in modo che i giovani potessero oltrepassarli, produrne di nuovi, confrontarli con i precedenti, compiendo aggiunte e sintesi in un processo creativo che avrebbe dovuto continuare anche dopo di loro. Egli riassumeva il suo punto di vista educativo nell'affermazione che "c'è nel fanciullo la possibilità di un'esperienza diversa, nuova, liberata da quella dialettica con cui l'esperienza si è svolta con noi"»[601].

---

599 Cfr. Françoise Dolto in Vasquez A., Oury F. (2011), *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale..., cit*., p. 30: «[…] la ripetizione ha valore rassicurante. Ciò che è creativo non è paragonabile, fa correre dei rischi. Ciò che non è ripetitivo è in giudicabile, in codificabile. In questa organizzazione scolastica dove il tempo e lo spazio sono imposti al maestro e all'allievo, non c'è posto per una intenzionalità del sapere, una scelta, una prospettiva creativa che maturi lentamente, un progetto di ricerca culturale appassionante, nato da un'autentica angoscia umana, unico fermento di fecondità culturale. I migliori maestri hanno sempre detto: "Una testa ben fatta piuttosto che ben riempita". Una testa? No: una brocca fatta alla mola; mentre il bambino, l'uomo è carne, pelle, fiato, emozioni, movimenti, fantasmi, e la cultura è tutto questo, testimoniato nel linguaggio ordinato che è ogni espressione giusta: parola, disegno, scultura, oggetto, musica, danza, sport».

600 Cfr. Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, *cit*., pp. 107-108: «L'adolescenza è il tempo delle possibilità; è "terra di mezzo" nel senso proprio di un'apertura degli orizzonti esistenziali che vengono a delinearsi a partire da questo specifico ciclo. È spazio di possibilità, nel senso che si offre come naturale laboratorio pedagogico in virtù della sua qualità specifica di età esperienziale, di sperimentazione e di innovazione […] Dunque è centrale nel lavoro educativo rendere realizzabile l'esplorazione delle "possibilità" come ricerca intenzionale dell'orizzonte di senso su cu costruire la propria storia identitaria di adulto che verrà».

601 Borghi L. (2000), *La città e la scuola*, Milano, Eleuthera, p. 90. Dallo scritto in occasione della

Capitolo 7. Disegno del congegno euristico: percorso ideativo e preparazione personale

Quello che si tratta in questo ultimo capitolo della parte II è la preparazione della ricerca formazione come applicazione a una declinazione particolare di uno schema base dedotto dal modello della clinica della formazione. Si restituisce un'immagine della costruzione del congegno di ricerca e si dà conto di un processo di preparazione. È una descrizione che porta alla parte terza, dove si leggerà il racconto della ricercatrice su quella che è stata per lei la ricerca-formazione col gruppo.

"Andare sul campo" e averlo fatto dopo una lunga preparazione è stato per ricercare, sì, le immagini della preadolescenza nella sua scuola di e con un piccolo gruppo di docenti che volevano condividere un' avventura e una disponibilità all'interrogazione del proprio fare e sapere fare e sapere. Ma è stato altrettanto una formazione alla ricerca, una ricerca sulla formazione attraverso la ricerca della formazione. Nella parte terza si cercherà di narrare cosa è accaduto, si è detto, si è fatto, si è sentito, si è pensato, si è riflettuto sui contenuti, sulle relazioni, sui meccanismi della ricerca e dell'oggetto di ricerca e del contesto.

Nulla di quello che accade durante la realizzazione di un progetto e durante l'esperienza di un *setting* - che prima è stato immaginato, predisposto, allestito e poi ci produce e vive, ci trasforma e mette di fronte ad altre immagini e parole - può essere previsto. Durante si tratta di danzare, di mettercela tutta per stare nell'imprevisto, di essere presenti e responsabili, disponibili al resto e responsabili di quello che spetta.

Prima però c'è tutto il lavoro di preparazione. Di esso si è tentato di lasciare traccia nei capitoli e parti precedenti. Si è cercato di comprendere la proposta dottrinale della Clinica della formazione e quella pratica del dispositivo di ricerca formazione consulenza e supervisione che propone in vista di una nuova possibilità di conoscenza della formazione. Per farlo si sono studiate le sue varianti concrete storiche e documentate, leggendo e rileggendo i testi che ne riportano traccia (con i mezzi a disposizione ma anche con impegno onesto).

Fin dal principio si è lavorato per comprendere nel lavoro di ricerca - di formazione alla ricerca- in cui consiste l'esperienza del dottorato, una parte di ricerca empirica, sul campo. Non solo perché «essa [la Clinica della formazione] si chiarisce realmente

commemorazione della figura e dell'opera di Aldo Capitini promossa dalla Scuola Normale Superiore di Pisa nei giorni 6 e 7 dicembre 1973 (ivi, pp. 75-100).

solo facendola»[602] ma perché non si poteva pensare una ricerca che non prevedesse il confronto, relazione e ricerca partecipata con coloro che nella scuola di formazione e di preadolescenza si occupano quotidianamente. Da quando si è saputo che effettivamente ci sarebbe l'occasione concreta di svolgere la ricerca-formazione, tutto lo studio si è orientato anche ad essa, in ogni momento.

Questo ultimo capitolo della parte II cerca quindi di descrivere quale è stato il congegno euristico immaginato e organizzato per la specifica declinazione che si voleva dare alla ricerca-formazione di taglio clinico stanti gli assunti metodologici adottati.
Illustra come si è interpretato un approccio che si dichiara ispirato alla Clinica della formazione; come ciò sia confluito in un procedimento che si è sintetizzato in una immagine e in una serie di passaggi in modo da suggerire il metodo anche al gruppo docente di scuola media che tale percorso di ricerca-formazione ha scelto.

Tutti i contenuti esposti nelle pagine precedenti sono stati "preparazione": sono state conoscenze, riflessioni, atteggiamenti che hanno sia determinato "la concezione" dettagliata del procedimento di ricerca-formazione sia agito concretamente nella conduzione, nella lettura e nella restituzione degli accadimenti in cui essa è infine consistita.

La restituzione della "concezione" tuttavia non risulta agevole. Sono molti e importanti i testi che discutono, riportano, descrivono, argomentano, narrano, teorizzano esperienze di Clinica della formazione e con i quali si è convissuto: il lavoro di composizione necessario a dare un quadro approfondito del complesso di queste testimonianze sarebbe troppo vasto. Non solo non si ripresenterà qui una collazione di tante definizioni dei passaggi che prevede un percorso ispirato alla Clinica della formazione ma nemmeno si tornerà ad accennare alla straordinaria profondità teorica che ognuno di essi suppone e a cui fertilmente rimanda. È nella convinzione della validità e del rigore euristico della proposta della Clinica della formazione che si presenta lo schema del congegno metodologico di ricerca con cui si è andate a praticare la ricerca con le altre docenti.

602 Rezzara A.-Riva M. G. (a cura di), (1999), *Formazione clinica per il dirigente scolastico, cit.,* pp. 29-30. La citazione completa è questa: «Si tratta di chiarire cosa si intenda con l'espressione Clinica della formazione , per quanto occorra ribadire con forza che l'impressione che se ne ricava di una certa vaghezza dipende dal fatto che essa si chiarisce realmente solo facendola».

7.1 Lo schema base del percorso di ricerca formazione di taglio clinico. Sulla base di quattro

Come premessa poniamo qui due definizioni del lavoro della Clinica della formazione che richiamano in generale gli scopi di un percorso di ricerca e formazione improntato alla sua proposta:

> «La proposta formativa della Clinica della formazione, sullo sfondo di una forte opzione di pedagogia critica e di pedagogia clinica e di una adesione alla visione costruttivista e relazionale dell'apprendimento e della formazione, istituisce per i suoi percorsi formativi un *setting* di formazione gruppale in cui sia possibile "fare esperienza dell'esperienza di formazione" e a questo scopo "chinarsi" sull'esperienza educativa concreta con sguardo critico e riflessivo per riconoscerla, nominarla, pensarla, individuare le trame e gli scenari materiali del suo avvenire ma anche e soprattutto le immagini e le rappresentazioni latenti che generano e sostengono il suo effettivo accadere così come accade. I percorsi formativi della Clinica della formazione si propongono di costruire nei formandi una comprensione critica delle vicende formative in cui sono coinvolti e del loro rapporto con esse, delle dimensioni esplicite e implicite nel loro fare ed essere in formazione, sulla base dell'assunzione fondante del costitutivo intreccio tra esperienza vitale ed esperienza formativa»;

> «Il lavoro di Clinica della formazione ha quindi per oggetto la formazione, sul tavolo intorno a cui si lavora c'è la formazione intesa come scenario concreto fatto di spazi fisici e simbolici, di tempi, di persone, di relazioni, di comunicazioni, di intenzioni, di bisogni, di desideri, di paure, di progetti, di azioni, di gesti, di pratiche educative. Ciò che avviene in ogni scenario formativo non è solo l'applicazione di metodologie formative o la traduzione di progetti teorici, l'uso di modelli pedagogici: è un testo e un copione che viene scritto e interpretato dagli attori di quello specifico contesto di azione formativa, porta in sé le idee e gli affetti di quegli attori di quello specifico contesto di azione formativa, i loro modelli mentali di educazione, le loro storie di rapporto con la formazione, le regole e le procedure di azione implicitamente scelte e assunte, il tutto ovviamente collocato e mediato dalla cornice istituzionale e dal mandato sociale e pedagogico che lì opera»[603].

603 Rezzara A., Ulivieri Stiozzi, S. (a cura di), *Formazione clinica…, cit.*, p. 44.

Il lavoro di Clinica della formazione suppone dunque un *setting* dove un gruppo di formatori che all'occasione sono formandi si china su uno scenario di formazione per leggervi impliciti ed espliciti della formazione e di sé nella formazione. È un lavoro riflessivo, critico e dialogico-ermeneutico sulle immagini, le rappresentazioni, le nominazioni.

7.1.1 Ancoraggi: produrre e interrogare testi per vedersi vedersi.

Si è già detto in precedenza che un lavoro ispirato alla Clinica della formazione può prendere declinazione particolari, cioè applicarsi ad ambiti e temi di ricerca specifici: il modello del percorso si adatta e il *setting* si definisce in relazione al contesto e agli scopi. Infatti, scrive Riccardo Massa, una pratica di ricerca ispirata alla clinica della formazione suppone un «*setting* estremamente variabile quanto ad ambiti, tipi, livelli, tempi e modalità di esercizio»[604]. In *Formazione clinica del dirigete scolastico* si legge che: «una proposta di ricerca formazione di taglio clinico può rivolgersi ad ambiti di studio specifici»[605]. L'ambito specifico in cui si è voluto utilizzare un impianto di ricerca formazione di taglio clinico è stato la scuola media e le immagini della preadolescenza del gruppo docente in ricerca-formazione.

Prendiamo adesso due definizioni sintetiche del modello basilare del *setting* di ricerca e formazione con impianto clinico tratte da scritti di Massa. Una è tratta da *Cambiare la scuola*:

> «Si parla di metodo clinico in quanto incentrato sulla individualità empirica dell'esperienza scolastica, attraverso un percorso in piccolo gruppo che utilizzi ancoraggi interni a esperienze personali, ancoraggi esterni a testi cinematografici e letterari o documentazioni sul campo, ancoraggi simbolico-proiettivi a produzioni espressive di vario tipo. Un approccio clinico come alternativa alla contrapposizione tra modello tecnologico e modello pratico, tra tecnica e arte»[606].

L'altra da *La clinica della formazione*:

> «La struttura di base rimane quella di uno o più clinici della formazione con uno

604 Massa R., (a cura di) (1997), *La Clinica della formazione, cit*., p. 30.

605 Rezzara A. Riva M. G. (a cura di), (1999), *Formazione clinica…, cit*. p. 21

606 Massa, R. (1998), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 144.

> o più soggetti in piccolo gruppo, con incontri abbastanza ravvicinati nel tempo a scadenza costante nell'arco di un intero ciclo formativo, con disposizione frontale o circolare intorno a un tavolo di lavoro in un luogo raccolto, con uso di diari, schede, appunti, documenti scritti, testi letterari, specifici stimoli proiettivi, filmati, registrazioni verbali e visive, rendiconti di casi particolari protocolli di ricerca e ogni altro sussidio risulti utile»[607].

La seconda descrizione presenta un elenco di «sussidi» o «stimoli» utili a essere impiegati sul tavolo di lavoro della ricerca formazione. Sono in realtà anche loro «ancoraggi», la loro utilità è quella di portare a "mettere sul tavolo" quello che si vuole ricercare ovvero (come si legge nelle prime due citazioni) un certo aspetto della formazione in cui leggere partendo da sé e dal proprio vedere, grazie agli altri, impliciti ed espliciti del (proprio) stare e fare e vivere determinate situazioni formative. Si tratta di agganciare certi scenari formativi, di trasportarsi in essi tutte assieme per guardarli; per guardare noi in essi; per riconoscere quello che non sappiamo di sapere in essi. E poi su un ulteriore piano di riflessività, per guardare quel nostro ri-conoscerci nella immagini e rappresentazioni che abbiamo (che siamo) di quelle scene: è come se ci guardassimo mentre ci guardiamo nello specchio profondo dei testi. Infine, secondo la replicazione infinita che sempre fanno gli specchi uno fronte all'altro, grazie all'attività ermeneutica dialogica di gruppo potremmo guardare questo nostro guardare al nostro guardarci guardarci, arrestandoci a un terzo livello per bloccare il *regressum ad infinitum*.

Come si deduce bene dal primo lacerto da *Cambiare la scuola*, alcuni ancoraggi che si prevede di usare secondo l'impianto della clinica della formazione riguardano esperienze personali: sono vere e proprie narrazioni di episodi riferiti alle vicende di formazione in ambito professionale e di episodi pertinenti vicende formative personali dei partecipanti al percorso. Ma altri possono essere «produzioni espressive»: disegni o sculture o plastici o piccole drammatizzazioni, sempre prodotti dai membri del gruppo in formazione, ricerca. Un terzo tipo sono invece ancoraggi «esterni»: diari, documenti, registrazioni, immagini, film. Dunque alcuni ancoraggi vengono prodotti in seguito alla semplice indicazione ossia consegna di scrittura, manipolazione, espressione etc. altri vengono "amministrati" ma sempre nella contestualizzazione che ne dà l'indicazione di chi conduce.

Ma proseguiamo con ordine: gli ancoraggi servono a metterci al lavoro su, dentro, attraverso «testi». Per lavorare su concrete vicende formative (farne un'esperienza) bisogna portarci di fronte ad esse ossia incontrarle nella forma di esperienze ordinate

607 Massa R., (a cura di) (1997), *La Clinica della formazione, cit.,* p. 31.

nella trama rappresentativa, cioè riconoscibili. In «testi» di vario tipo. Esse (non) sono altrove che dove sono rappresentate. Ciò che interessa è andare a fondo di quelle figure, immagini, testi che in un certo senso andiamo ad abitare assieme, diventano il campo di riferimenti su cui esercitiamo l'attività di ricerca, quello sguardo conoscitivo che sulle (nostre) immagini ci porta a ri-conoscere altro. Nel nostro guardarle e guardarci guardarle e vederci in esse e quindi guardare quel nostro guardarci in quelle figure in cui ci guardiamo, cioè attraverso un'attività di interpretazione individuale e di gruppo costruita nel dialogo su attraverso e dentro quei testi. È un percorso di conoscenza che attraverso di sé in relazione alle altre ci porta a vedere qualcosa che non sapevamo dei meccanismi che produciamo e che ci producono quando vogliamo pensare e dire e vedere la formazione o un suo specifico aspetto.

7.1.2 Deissi

Solitamente nella descrizione dell'impianto di una pratica di Clinica della formazione il passaggio successivo tratta di ciò che, in numerose occorrenze, è definita "deissi". Nel *setting* del piccolo gruppo si usano gli «ancoraggi» secondo una modalità fondamentale che è sia una indicazione che un comunicazione che chi conduce compie in modo che tutte le/i partecipanti, in qualsiasi ruolo presenti, condivano lo stesso orizzonte testuale, gli stessi racconti in cui andare a interrogare la assenza/presenza della formazione, o aspetto della formazione:

«La clinica della formazione, pur nella varietà delle sue soluzioni operative, si esercita a partire dalla tematizzazione delle tre modalità fondamentali di indicazione o deissi comunicativa: la deissi interna, la deissi esterna, la deissi fantasmatica, da noi riformulata nei termini di una deissi simbolico-proiettiva (sulla scorta di uno specifico materiale reattivo suggerito come possibile esempio da Angelo Franza, cui si deve anche una felice proposta rispetto alla deissi esterna, oltre che l'impianto generale di riferimento in proposito)»[608].

Se si torna alla descrizione da *Cambiare la scuola* che si è riportata per prima[609] si vede compiuta l'equiparazione tra ancoraggi e deissi. Infatti «ancoraggio» è un termine che

608 Massa R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione… cit*., p. 32.

609 Massa, R. (1998), *Cambiare la scuola, cit*, p. 144: «Si parla di metodo clinico in quanto incentrato sulla individualità empirica dell'esperienza scolastica, attraverso un percorso in piccolo gruppo che utilizzi ancoraggi interni a esperienze personali, ancoraggi esterni a testi cinematografici e letterari o documentazioni sul campo, ancoraggi simbolico-proiettivi a produzioni espressive di vario tipo. Un approccio clinico come alternativa alla contrapposizione tra modello tecnologico e modello pratico, tra tecnica e arte»

conserva proprio questa idea di aggancio, di punto dal quale, come fa la barca alla catena dell'ancora quando è mossa dal vento, si delimita un campo condiviso all'interno di cui muoversi. La prima esperienza nel percorso di taglio clinico è quella di mettersi a dire, disegnare, nominare, vedere, leggere, rappresentare immagini e parole della formazione. Poi lì dentro, in quel materiale, si compirà l'arte scopica della clinica, in cui riflettendo sé si vede l'altro.

Ma si prosegua adesso più chiaramente. In sintesi: dopo aver stabilito la composizione del gruppo, e impostato il *setting* enunciando scopi obiettivi regole modalità e temi e modi degli incontri, ci si confronta con gli ancoraggi. Gli ancoraggi sono delle deissi (o vengono dalle deissi).

Angelo Franza, tra coloro che hanno partecipato con Massa alla messa a punto del discorso fondativo della Clinica della formazione, ha derivato il termine dalla *Teoria sul linguaggio* di Karl Bhüler, una classico della linguistica e della filosofia del linguaggio[610]. Il grande linguista compie nella sua opera una serie di distinzioni (deissi testuale, temporale, spaziale, fantasmatica) a partire dalle quali si è sviluppato in seguito tutto lo studio su questa funzione linguistica. Egli specifica che l'atto linguistico deittico crea uno spazio di orientamento ancorato all'*hinc ego nunc*. È il campo indicale, quello che ancora a una situazione il parlante.

Quando ostendo linguisticamente compio l'atto di orientare nel presente, di ancorare a un campo di riferimento, a delle coordinate comuni. Dico prendimi il latte di là ed ecco che parlante e destinatario dell'enunciazione sanno e sentono di essere presenti nello stesso campo ordinato di riferimenti: "di là" è "di là". Se scrivo "nel paragrafo sopra" suppongo una lettrice che abita lo stesso testo e in esso si orienta topologicamente come me.

Lo spazio che costruisco in una situazione contestale di ricerca clinica è il complesso di situazioni linguistiche e materiali e corporee in cui siamo e in cui ci sappiamo essere a vicenda e dal quale ricostruiamo un orizzonte interpretativo. Gli ancoraggi dunque hanno la funzione di indurre ad allestire il paesaggio condiviso nel quale ci muoveremo alla ricerca, paesaggio fatto di parola di immagini e di rappresentazioni (quindi di sensazioni corporee e sentimenti e preconcetti) in cui muovere i nostri sguardi, esercitare il vedere. Paesaggio anche che non oscura e non rimuove il suo essere di secondo grado, il suo nascere nel *setting*, dalle indicazioni di chi conduce. Le deissi sono indicazioni, sono gesti, sono simboli, sono linguaggio.

610 L'opera è del 1934. In italiano Bühler K. (1983), *Teoria del linguaggio. La funzione rappresentativa del linguaggio*, Roma, Armando Editore.

In *La clinica della formazione* Angelo Franza si esprime così:

> «Abbiamo avuto bisogno, inoltre, di un gesto ostensivo, di una "indicazione", di un atto che permettesse di ancorare la catena di parole al gancio del referente, di una "deissi" insomma ce ci permettesse di arrivare a poter dire: "questo è un evento formativo", e ad esplicitare le ragioni di una simile attribuzione. Nella fattispecie il gancio o "ancoraggio" di cui sopra è appunto stato fondamentalmente un insieme di strumenti e di stimoli tali da indurre una produzione mirata di narrazioni, di rappresentazioni, di vissuti e di codificazioni dell'evento di formazione, al fine di scomporre e di ricomporre nel contempo le sue irriducibili componenti strutturali […] Per quanto attiene alle nostre esigenze operative e di ricerca ci è sembrato necessario, come già detto, approntare un congegno che permettesse di produrre rappresentazioni e affetti. Oltre che testimonianze di progettazioni e di sistemi di azione determinati, di collocarli nei contesti professionali ed esistenziali di riferimento, di riappropriarsene analizzandoli e ricostruendone il senso complessivo attraverso la discussione e l'interpretazione di gruppo»[611].

E in maniera anche più piana troviamo espresso il ragionamento in *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*:

> «Per porre sul tavolo di lavoro la formazione occorre estrarre dal suo flusso continuo nella vita di ognuno dei frammenti determinati, dei quadri definiti di azione, che consentano il lavoro di esplorazione e di riflessione: questi sono i testi che il lavoro della Clinica deve innanzitutto produrre come oggetto e input del lavoro del lavoro, perché lo sguardo, l'ascolto, il discorso di tutti i partecipanti ad un percorso formativo clinico si concentrino su di una stessa realtà e a partire da quella costruiscano il suo nuovo sapere. In quel testo, che può essere fatto di parole o fatto di immagini della formazione, che può parlare il linguaggio dell'esperienza vissuta o dell'espressione simbolica, o quello del cinema, dell'opera letteraria, della creazione artistica, e soprattutto nel modo in cui ci rapportiamo a quel testo si andrà a cercare i nuclei di significato del modo in cui costruiamo il nostro discorso sull'educazione prima ancora che le nostre azioni educative»[612].

Si vedano dunque adesso quali sono le deissi previste nel congegno della Clinica della

611 Massa R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione..., cit*., p. 46.

612 Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica…,cit*, p. 45.

formazione:

> «Per ‘deissi interna’ intendiamo il riferimento a situazioni ed esperienze in cui il soggetto è stato professionalmente o esistenzialmente coinvolto, per ‘deissi esterna' quello a situazioni simili o diverse dalla propria ma relative ad altri soggetti, per ‘deissi simbolico-proiettiva’ quello prodotto da reattivi volti a far proiettare simbolicamente il proprio mondo vitale e il proprio mondo della formazione attraverso la produzione di estroflessioni determinate, per il tramite di materiali o di situazioni a ciò predisposte»[613].

È opportuno dire che nella maggior parte dei resoconti di pratiche della Clinica della formazione la “deissi interna” consiste nella indicazione di narrare un episodio, connotato in maniera positiva o negativa, della propria esperienza professionale di formazione . La “deissi esterna” si può esercitare o nella lettura di materiali sulla formazione di vario tipo, anche letterari, oppure nella visone di immagini. In particolare è frequente utilizzare allo scopo film o filmati appositamente predisposti. Trattandosi di un lavoro sulle rappresentazioni e su i ri-conoscimenti dei (propri) impliciti non stupirà che un lavoro sulle immagini in movimento in cui ci si interroghi su cosa si fa sul film, vedendo il film, sia molto adatto. Infine varie possono essere le attività espressive indicate per l’estrinsecazione di rappresentazioni simboliche della formazione nella terza deissi, la cui principale caratteristica è data: «dal riferimento a oggetti il cui livello di esistenza e il cui grado di realtà è interno al tipo e alla forma di rappresentazione cui perviene l’apparato simbolico che usiamo»[614]. Allo scopo si può dare indicazione per la produzione di disegni (frequentemente è stato chiesto il disegno del “paesaggio della vita” e del “territorio della formazione”) oppure creazioni plastiche ma è anche possibile ricorrere a una “deissi teatrale”.

Dunque ecco a che cosa porta o cosa crea l’impianto deittico da cui si parte:

> «Tutti e tre gli “ancoraggi” suddetti avevano dunque lo scopo di condensare e obiettivare quella “pedagogia invisibile” che resterebbe altrimenti occultata nell’ambito dei vissuti soggettivi, dell’immaginario e del fantasmatico, o negli

613 Massa R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione..., cit*, p. 32.

614 Ivi, p. 47.

interstizi della metafisica assiologica o procedurale»[615].

Prima di procedere nel percorso è importante fare una precisazione: le deissi sono tre quanto a tipo ma di fatto, frequentemente e per come si è inteso concepire la ricerca-formazione nella scuola media qui presentata, sono quattro.

La deissi interna infatti si "sdoppia": per due volte si dà indicazione di svolgere un'attività narrativa (di fatto la scrittura di brevi narrazioni "autobiografiche" è cruciale in un percorso ispirato alla Clinica della formazione). La prima volta si chiede di narrare un episodio attinente vicende di formazione professionale caratterizzate in maniera positiva o negativa, la seconda volta vicende di formazione personali sempre caratterizzate in un senso o nell'altro (o viceversa, prima personale e poi professionale)[616].
Immaginiamo l'impianto così:
deissi interna – deissi esterna – deissi simbolico-proiettiva – dessi interna.
Ci si trova, guardando questa scrittura, di fronte alla sua forma cioè a una figura composta dall'ordine delle parole scritte (una x, un incrocio in cui i due termini equivalenti si invertono di posto). Precisamente si può riconoscere la figura retorica del chiasmo[617], che è infatti il termine con cui, sempre Angelo Franza, ha definito questa specifica predisposizione della procedura di indagine clinica.

Le ragioni per cui è così importante duplicare la stesura degli episodi tra professionale e personale (mondo della vita/mondo della formazione, vicenda professionale/vicenda esistenziale) sono ovviamente fondate nella elaborazione teoretica della clinica

615 Ibidem.

616 Cfr. A. Rezzara (2007), *Scrivere l'esperienza educativa. I testi degli episodi nella formazione di approccio clinico* in Demetrio D. (a cura di) *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli, p. 402: «L'episodio di formazione rappresenta, nel dispositivo della Clinica, una indicazione interna, ovvero è un testo direttamente prodotto da ognuno dei membri del gruppo in formazione attingendo alla propria esperienza di formazione. Esso ha tuttavia due declinazioni, che traducono in proposta formativa l'assunto fondamentale del nesso profondo tra i modi in cui educhiamo e i modi in cui siamo stati educati. Una prima indicazione chiede ai formandi di produrre un testo scritto in cui sia narrato un episodio di formazione riferito all'esperienza professionale, in cui l'attore si colloca perciò nella posizione di educatore-formatore e attinge al repertorio della sua quotidiana esperienza di lavoro, mentre una successiva consegna chiede invece la narrazione di un episodio riferita all'esperienza personale di formazione, in cui l'autore si colloca invece nel ruolo di formando, e attinge alla vicenda personale che lo ha formato».

617 Il chiasmo presenta lo schema sintattico AB,BA. È una figura retorica, consistente nell'accostamento di due membri concettualmente paralleli, in modo però che i termini del secondo siano disposti nell'ordine inverso a quelli del primo così da interrompere il parallelismo sintattico; es.: *Ovidio è il terzo*, *e l'ultimo è Lucano* (Dante); *io solo Combatterò*, *procomberò sol io* (Leopardi).

della formazione[618]. Ma nel caso presente la struttura a chiasmo diventa, se si vuole, imprescindibile: pensando a come (declinando lo sfondo multidisciplinare contro cui si è progettata e vissuta e interpretata la ricerca formazione) si è voluta dire la preadolescenza come area dell'*après coup* risalta l'affinità con un meccanismo che scambia l'ora e qui con l'allora e là:

> «La torsione chiastica va applicata all'asse che si stabilisce tra: a) la narrazione di un episodio della propria esperienza di formatore, insegnante, d educatore ritenuto significativo dal punto di vista del successo o dell'insuccesso; e b) la narrazione di un episodio della propria storia personale ritenuto significativo. Il chiasmo intreccia e fa ruotare scambiandoli di posto *l'hic et nunc* e *l'illic et tunc* lungo il nastro della narrazione in atto attorno al baricentro di un dentro-fuori di una speciale topologia che segnalano nell'io narrante una attribuzione di responsabilità nell'azione a sé o a altro. Il rovesciamento e l'interpolazione chiastica tra le due narrazioni, richieste ad ogni partecipante in due momenti diversi del percorso clinico, rispettivamente all'inizio e alla fine, consente di provocare e di esplorare le correlazioni, le connessioni che si danno, se si danno (e noi sospettiamo si diano sempre) tra un certo modo di fare formazione, educazione o insegnamento e il modo in cui si è stati formandi, educandi, soggetti di apprendimento»[619].

Evidentemente i rimandi tra gli episodi non sono basati sull'identità dell'autore né sono immediatamente visibili. Come si dice qui di seguito il percorso della Clinica della formazione prevede un'attività di interpretazione analisi decostruzione dei testi e delle narrazioni prodotte e poi una ulteriore successiva discussione anche di queste interpretazioni, per giungere a riconoscere "longitudinalmente", in tutte queste produzioni linguistiche individuali e di gruppo, dei nuclei di significato rilevanti. Quindi anche tra i due episodi del chiasmo della deissi interna si danno rispecchiamenti significativi, ma il loro senso è denso e molteplice. Rimane centrale per la ragione di questa duplicazione la considerazione seguente:

---

618 Cfr. P. Barone in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S., *Formazione clinica..*, *cit*., p. 105: «L'esistenza individuale è costantemente segnata da eventi di formazione così come le tappe della formazione individuale sono dense di vicissitudini esistenziali: tutto questo apre un'inevitabile domanda intorno al rapporto tra le professioni formative e le storie di formazione dei soggetti, e alle inevitabili latenze che tale approccio produce, dando origine a quel lavoro clinico che permetta la rielaborazione dei vissuti e delle rappresentazioni , degli intrecci e delle salienze attraverso una sorgente narrativa che chiama in causa in prima persona i protagonisti della formazione».

619 A. Franza in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica…, cit*., pp. 96-97.

«È possibile parlare di educazione e di formazione indipendentemente dai modi in cui si è stati educati e formati, che fungono come indici di riferimento interni a chi ne parla? Quanto incide sul nostro modo di fare formazione e educazione il modo in cui siamo stati formati e educati? Se tutto ciò è possibile, come pare sia possibile, allora si dischiude quello spazio latente di non consapevolezza in cui il parlante finisce inconsapevolmente per essere parlato, l'attore si trasforma suo malgrado da agente in agito da linguaggi, modelli e schemi di azione che sfuggono al suo controllo» [620].

Come scrive Massa, riferendosi proprio al mestiere di insegnante nella scuola:

«Fare l'insegnante vuol dire riattivare la propria vicenda di formazione e sovrapporla alla vicenda di formazione degli altri. Questa zona un po' sfuggente riguarda i nuclei di significato che sono in gioco nel lavoro di formazione»[621].

Dunque le deissi sono quattro:

«La Clinica della formazione orienta la sua esplorazione attraverso un'indicazione verso: 1) una vicenda personale di formazione, 2) una trama appartenente ad una vicenda estranea di formazione, 3) elementi di immaginario pedagogico e infine 4) un'esperienza professionale di formazione»[622].

Come si è detto le indicazioni suscitano l'ambiente rappresentativo-testuale da esplorare attraverso l'attività riflessiva dialogica interpretativa di gruppo guidata, da chi conduce,

620 Ivi, pp. 95-96. Si trova identico in A. M. Franza (1999), *Doppio tunnel: il chiasmo* in Cerioli L., Massa R. (a cura di) *Sottobanco, cit.,*. p. 123. E molto tempo dopo in A. M. Franza (2011), *Cinéma Bleu. Potere euristico del cinematografo nell'esplorazione dei processi formativi e nell'elaborazione clinica dell'esperienza di formazione,* in Di Giorgi S., D'Incerti D., *Formare con il cinema…, cit.*

621 Cerioli L., Massa R. (1999)(a cura di), *Sottobanco*, *cit*, p. 20.

622 Franza A. in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica…, cit*., p. 108. Questa produzione tramite indicazione pone un complesso di questioni che qui non si possono trattare ma cui pare giusto almeno accennare. Così fa Masa alla fine del suo scritto in *Sottobanco*: «Abbiamo visto che un tema fondamentale riguardava la narrazione e il rapporto tra narrazione e interpretazione. Abbiamo allora proposto una pratica narrativa di clinica della formazione in linea con la svolta narrativa dell'epistemologia contemporanea e ci siamo chiesti poi quale ruolo abbia l'interpretazione. Ha questa narrazione in sé un valore di tipo ermeneutico? Può davvero prescindere da tale valenza?», pp. 22-23. Cfr. anche Marcialis P. (2005), *L'arte della domanda. Il linguaggio sulla scena della Clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli, p. : «Che cosa possiamo considerare come testo in formazione? Gli atti di parola che si sviluppano in una sessione di Clinica della formazione possono essere considerati come testi, visto che sono inscritti in un percorso di procedure. C'è qui la questione del rito nella formazione, il lato iniziatico e non visibile e – strettamente collegata – la sua funzione di costruzione della memoria sociale».

secondo un determinato procedimento.. Ciò che conta è adesso riconoscere che dalle indicazioni si ottengono testi:

> «l'attenzione si sposterà allora sulla rielaborazione dei testi raccolti, considerando come "testo" anche la composizione stessa relativa alla "deissi simbolico-proiettiva" e la sbobinatura delle discussioni di gruppo»[623].

Dunque gli episodi scritti, ciò che si è scritto o detto sul film, ciò che si è fatto e commentato nell'attività espressiva: tutto questo diventa testo, diventa l'ambiente linguistico, la "casa testuale" in cui si compie il lavoro riflessivo ed euristico, in cui si trascorre un'avventura conoscitiva e critico riflessiva comune. Torniamo alla fondamentale dichiarazione di Massa in *Sottobanco*:

> «In verità la dimensione clinica comporta di istituire un campo linguistico, perché il nostro lavoro nella clinica della formazione è un lavoro su ciò che diciamo, sul modo in cui nominiamo i problemi, sul modo in cui parliamo, sul linguaggio. È una produzione di testi e di significati linguistici»[624].

Si è esaudito dunque il punto relativo alle deissi e agli ancoraggi. Contesti, posizioni, azioni, parole, disposizioni e situazioni hanno portato a produrre dei testi e il lavoro su questi testi, lavoro ermeneutico dialogico, porterà a susseguirsi di gradi ricorsivi di riflessione in cui avviene l'impossibile conoscenza prodotta. I testi che si sono prodotti sono lo specchio in cui guardare l'altro che siamo, la rappresentazioni che abbiamo/siamo/facciamo e in cui infinitamente possiamo ri-conoscere.

Su quei testi si compie un primo attraversamento interpretativo guidato e poi un secondo che ri-guarda e "riallinea" tutto (ma sono tempi mai distinguibili che si sovrappongono e influenzano a vicenda all'interno dello stesso dispositivo unitario di ricerca formazione). In *La clinica della formazione* Massa scrive: «Si può lavorare solo in ordine a una di esse [deissi] o meglio ancora attraversarle tutte congiuntamente»[625].

Ciò che interessa è quel «congiuntamente»: ciascun testo e tutti i testi passano attraverso un medesimo uso, un determinato procedimento di interrogazione riflessiva dialogica. E poiché nel tempo si susseguiranno le deissi e anche le riflessioni sugli ancoraggi prodotti

623 Massa, R. (1997), *La Clinica della formazione, cit*., p. 49.

624 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*, p. 20.

625 Massa, R. (1997), *La Clinica della formazione*, *cit*., p. 32.

e somministrati, ecco che man mano si noteranno le ricorrenze, i rimandi le costanze e le discrepanze:

> «Di grande rilievo risulta una considerazione longitudinale degli esiti ottenuti attraverso questi tre tipi di indicazione comunicativa, specie per quanto riguarda le forme e i contenuti di incidenza, congruenza e discrepanza tra loro rilevabili. Simili forme e simili contenuti vanno nel contempo considerati anche in rapporto – all'interno di una stessa deissi – all'incidenza, alla congruenza e alla discrepanza tra progettazione formativa, azione formativa, latenza pedagogica (contesti, rappresentazioni, affetti, dispositivi in atto), materialità educativa e fenomenologia esistenziale, e quindi tra mondo della vita e mondo della formazione»[626].

Con la seconda parte della soprastante citazione si arriva dunque al metodo con cui, con approccio clinico, vengono attraversati i «testi» posti su tavolo di lavoro lavorando con l'impianto sinora decritto.

7.1.3 Latenze

I testi che in cui guardare (episodi narrativi scritti, visione del film di cui si lascia traccia su schede o altrimenti, creazione espressiva e commenti sulla stessa)[627] non sono oggetto di interpretazione in relazione alle azioni o alle valutazioni che si sono espresse e badando alla persona che li ha prodotti:

> «Nel dispositivo di Clinica della formazione gli elaborati individuali e di gruppo cui l'attività di osservazione e di auto osservazione conduce sono trattati come testi da interpretare in quanto prodotti di un'intenzione comunicativa. Il bersaglio dell'interpretazione non è il comportamento narrato o il suo "autore", bensì l'interpretazione che l'"autore" dà di quello e via via le interpretazioni che di

626 Ibidem.

627 Cfr. l'elenco prodotto da Massa trattando la prima delle quattro latenze in *La clinica della formazione*: «Quale che sia la forma del materiale preso in considerazione e il suo riferimento a una deissi interna, esterna o simbolico-proiettiva (episodi ritenuti di successo o insuccesso educativo, analisi di casi professionali, storie di vita e di formazione, simulazioni, protocolli di interviste in profondità, riprese video-registrate, testi letterari, proiezioni cinematografiche, costruzione di forme simboliche ecc.), la prima stanza della clinica della formazione prevede di condurre su di esso o attraverso di esso un lavoro di "narrazione"» (Massa R (a cura di) (1997), *La clinica della formazione*, *cit*., p. 33.

quell'interpretazione danno i partecipanti al gruppo»[628].

Essi sono interrogati come racconti, come rendiconti, come "conti"(narrazioni antiche nel senso di ricche di tempo), rappresentazioni narrative sulla formazione (o l'aspetto formativo che interessa). Ciò con cui ci si va a misurare è il residuale, il rimanente, la componente che andando a verificare l'apparente chiarezza rimane indecisa, non ordinata, quello che allo sguardo insistente sul "conto", sulla conoscenza, risulta evidente dopo, sotto: cioè, se si vuole, la forma la figura stessa del materiale in cui praticamente accediamo ai significati, il linguaggio. È su come il linguaggio dà forma alle nostre rappresentazioni della formazione che si va a discutere interpretando.

Ciò che si ripete, che rimane dopo aver più volte letto cercando di vedere, che essendo lì nel testo non si vedeva, quello che lì dove non è appare, quello che la rappresentazione mostra e nasconde, che mostra e non è nella sua forma proprio perché è una rappresentazione, un livello secondo di un primo che non è mai dato, secondo che è sempre di più e oltre e che è oltre l'intenzione, dentro le cose e la relazione con le cose. Stiamo parlando di latenze:

> «Ipotesi di ricerca della Clinica della formazione è la scoperta e l'affermazione dell'esistenza di un registro latente che si pone al di sotto della dimensione intenzionale e progettuale della formazione; cosicché entra in gioco secondo questa prospettiva un atteggiamento di ricerca che consente di far emergere quanto vi è di involontario ed effettuale nell'esperienza educativa diffusa, che apre la possibilità di operare una "seconda lettura" su quelle componenti apparentemente residuali e marginali presenti nel contesto relazionale. L'approccio clinico introduce dunque la possibilità di trattare in modo rigoroso le dimensioni nascoste dell'esperienza educativa, attraverso la ricostruzione dei "non detti", degli impliciti, delle zone d'ombra che si intravedono oltre la trasparenza dei discorsi sulla formazione: ciò che propriamente viene definito con il concetto di latenze della formazione. D'altra parte è esattamente sulla produzione di testi e di significati linguistici attraverso le attribuzioni, le rappresentazioni, i giudizi di valore, le metafore, le analogie, le categorizzazioni, le nominazioni che si addensano nei discorsi relativi alla formazione, che il lavoro clinico assume la maggiore centratura, diviene infatti importante vedere come "si parla" della formazione, come "la si nomina", come "la si definisce" non tanto per giungere alla rilevazione di significati conclusivi, quanto invece, appropriandosi di un atteggiamento di carattere autenticamente ermeneutico, rilanciare la produzione di possibili significati soggetti ad una

628 Franza A. (2004) in Rezzara A., *Dalla scienza pedagogica…, cit*., p. 106.

continua ridefinizione scaturente dal processo in atto»[629].

Si vuole sottolineare che l'obiettivo della lettura interpretativa delle narrazioni non è raggiungere una verità né sull'oggetto di ricerca né sulle ricercatrici-formande. Ci si vuole mettere a vicenda nella condizione di vedere quello che è residuale, quello che pur essendo fondamentale, costitutivo, rimane celato al nostro sguardo (al fondo) e che è quello che di umile marginale respinto si trova nella materialità delle esperienze cioè del ricordo e del racconto di cui le esperienze e in cui le esperienze ci fanno.
Il viaggio ermeneutico nei testi della clinica, attraversati come se fossero la "casa discorsiva" che abitiamo in ricerca, guardando in ogni stanza - cioè in ogni latenza - e poi avendole presenti tutte e quattro assieme (latenza pedagogica), ci porta a scorgere, come sporgendosi su un limite, i dispositivi in atto, quelli che produciamo e da cui siamo prodotte nelle disposizioni di segni, corpi, spazi, tempi e attività organizzate.
Riccardo Massa ha chiamato le latenze anche «stanze» e per ognuna ha elencato degli «arredi culturali»[630]. Le quattro stanze o latenze previste nella metodologia della Clinica della formazione sono la latenza referenziale, la latenza cognitiva, la latenza affettiva e la latenza procedurale o pedagogica.

Ecco come sono esposte nel contributo di Massa che introduce la collettanea di *Sottobanco*, testo in cui ci si rivolge specificatamente alla ricerca e formazione in ambiente scolastico:

> «Il primo aspetto è quello per cui nella scuola ci sono in gioco delle storie, delle vicende, delle vicissitudini di formazione e tali storie appartengono al formatore, all'insegnante, al docente e ai ragazzi. Vi è dunque un piano di riferimento concreto a un qualcosa che è avvenuto o che sta avvenendo, a un livello che chiameremo "latenza referenziale", cioè un ambito referenziale di cui cogliere gli aspetti meno espliciti, più laterali […] Il secondo aspetto è quello di come ci si rappresenta la formazione. […] una clinica della formazione invita a riflettere sui propri modelli

629 P. Barone in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica.., cit*., p. 104.

630 Cfr. Massa R (a cura di) (1997), *La clinica della formazione, cit.,* p. 33: «Sulla base di un simile impianto, un percorso della clinica della formazione viene a snodarsi logicamente in ordine a un attraversamento metaforico di quattro stanze (con i loro svariati arredi culturali), relative a quattro aspetti di latenza pedagogica tra loro strettamente correlati (e rinvianti alle scansioni stese di tutti gli altri livelli presi in considerazione): una latenza per così dire contestuale e referenziale, una specifica latenza cognitiva e un'altrettanto specifica latenza affettiva (ci preme sottolineare l'incidenza in ambito formativo di un registro cognitivo latente, così come rivendicare per l'affettivo piena cittadinanza manifesta anche a livello di progettazione e azione formativa), e soprattutto una latenza pedagogica in senso proprio e in senso stretto, in cui viene a culminare la clinica della formazione a esprimere direttamente la propria identità pedagogica».

mentali e non solo a esibirli, contrapporli o variarli e neppure a pluralizzarli […] Dobbiamo parlare di queste idee [della formazione, della scuola] rivendicando uno spazio in cui ci possa essere l'impudicizia cognitiva di parlare dei nostri modelli di formazione […] Ecco la seconda zona d'ombra da illuminare che potremmo chiamare latenza cognitiva della formazione. La terza zona d'ombra, che vorrei chiamare "latenza affettiva", riguarda la relazione formativa come qualcosa che richiede di essere elaborato e compreso. […] Abbiamo detto che l'insegnante che è impegnato in un lavoro di narrazione deve considerare anche un lavoro di teorizzazione. L'insegnante deve poi poter "interpretare" la relazione, dal momento che non esiste più alcun interprete prestabilito, nessun esegeta e nessun teorico al di sopra di lui. […] Necessitiamo di un lavoro di gruppo sull'interpretazione di ciò che avviene nel processo di relazione. C'è infine una quarta zona d'ombra che consiste nella situazione formativa, nel fatto che queste storie, rappresentazioni relazioni si danno nel "qui e ora" di una situazione che ha le caratteristiche di contesto e *setting* sopra trattato. Queste condizioni dipendono molto da ciò che di dato e preistituito viene fornito , sul piano istituzionale, organizzativo, socio-culturale, politico. […] Quest'ultima latenza potrebbe prendere il nome di "latenza delle procedure" o "latenza procedurale", e rinvia alla dimensione metodologica del fare scuola, cioè al suo dispositivo pedagogico in atto»[631].

Stante il valore essenziale, nello svolgimento pratico della ricerca formazione con approccio clinico, della interrogazione delle latenze, sono moltissimi i testi che trattano di clinica della formazione che riportano schemi ed elenchi ordinati per evidenziare gli obiettivi euristici messia a fuoco in ciascuna "stanza". Nel modo in cui si interrogano i testi c'è lo specifico del metodo di ricerca.
Come si vedrà, al momento di condurre questa fase di interpretazione e riflessione critica sui testi durante la ricerca formazione, si è fatto ricorso a una sorta di sistematizzazione di tali contributi.

Qui però ci interessa evidenziare questo: posto che la latenza referenziale vuole mettere a fuoco la narrazione, la scene e le componenti della scena (tutto ciò che compare nominato e a tal modo nominato) così che si sappia poi di che materiale si compone la situazione in cui si va a scavare riflettendo, ecco che le altre tre latenze possono anche essere descritte come fa Massa in *Cambiare la scuola*. Leggendo il capitolo titolato *La latenza pedagogic* risulta che

631 Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*., pp. 20-22.

- la latenza cognitiva riguarda una categorizzazione delle rappresentazioni formative implicite negli episodi e tratteggia "il modello di comprensione" insito nelle rappresentazioni;

- la latenza affettiva è dedicata all'interpretazione delle relazioni formative, ossia riguarda la fantasmatica educativa e l'immaginario pedagogico in gioco nelle interazioni didattiche;

- la latenza procedurale tratta le componenti simboliche e materiali di una certa situazione formativa.

Da questa sintesi risalta perfettamente la corrispondenza tra le latenze pedagogiche e quella combinazione di rappresentazioni, affetti e sistemi di azione che caratterizza lo sguardo clinico, come è stato già esemplificato nel capitolo II di questa Parte II, ovvero nel trattare dell'oggetto della ricerca, le «immagini».
Ogni deissi, ogni «testo» è attraversato dall'indagine dialogica su tutte le latenze e con ciò si sperimenta e riflette «il rimando continuo tra come è pensata, come è detta e come è agita l'esperienza educativa»[632].

Infine circa le latenze ci importa di dire qui un'ultima cosa. «Usare» le narrazioni nella maniera proposta e predisposta dall'ipotesi metodologica dell'approccio clinico conduce a chiedere, e quindi a intendere, determinate cose ai testi. È scontato ma conviene esplicitare anche questo aspetto: seguendo un certo tipo di domande, ci si dispone a trovare un certo tipo di risposte. Non il loro contenuto ma il loro genere insomma. Ma se da un parte il procedimento dipende dall'obiettivo della *quête* avventurosa (la formazione o l'aspetto della formazione ricercato), dall'altra ad ogni "prova" affrontata (coltivando l'analogia col cammino iniziatico del cavaliere) il senso, il gusto e l'acquisto di conoscenza riguarda il soggetto che si misura nell'impresa, il quale nelle risposte alle prove previste scopre qualcosa di sé.
L'impianto e il percorso sono, in tutte le flessibili varianti previste, fissi ma le invenzioni (che sono anche avventure) variano a seconda dei partecipanti alla ricerca cioè alla situazione che si dà nell'occasione concreta. In altro contesto, con solo un membro del gruppo differente o in un altro momento ecco che si vedrebbero altre cose, altri temi sarebbero rilevati come custodi dei tratti salienti di un ritratto del gruppo in formazione riguardo l'argomento ricercato. E altrettanto se la ricerca si protraesse, mentre è ovviamente circoscritta e programmata in un tot di incontri, dagli stessi materiali si ricaverebbero ulteriori riflessioni e approfondimenti. Come scrive Massa:

632 Rezzara A., Ulivieri Stiozzi, S., (a cura di) (2004), *Formazione clinica*…, *cit*, p. 47.

> «Il campo della formazione diventa così un "testo" capace di attivare e di produrre una sovradeterminazione altrettanto infinita di interpretazioni e comunque di modelli di comprensione variamente declinati, tali da restituirne non solo la sua ineliminabile dimensione tecnica e organizzativa, ma anche quella più squisitamente umana e culturale»[633].

Il ricorrere poi di certi temi attraverso tutte le esperienze di ricerca e di formazione condotte con approccio ispirato alla Clinica della formazione, riguarda ovviamente la struttura latente che si interroga:

> «[…] i testi considerati sono da intendersi "trattati" solamente per ciò che essi ci dicono, o per la verità pedagogica che crediamo di potervi esplicitare. Né ci manca di certo la consapevolezza circa il fatto che il nostro sguardo è orientato verso i nostri interessi in merito, vale a dire verso le strutture latenti e specifiche dell'esperienza di formazione. Ciò che qui è esposto in quanto analisi di un testo può essere sottoposto a sua volta a un'analisi retorico-ermeneutica di altro tipo, e non importa quale sia il livello interpretativo prescelto: toccherà pur sempre all'interprete ulteriore assumersi la responsabilità della propria interpretazione, oppure, ciò che vale lo stesso, toccherà a lui e solo a lui subire il rispecchiamento dei propri interessi, il peso della propria maschera»[634].

7.1.4 Terza fase e quarta fase: messa in asse, restituzione, congedo.

Si giunge adesso a un terzo tempo del percorso di taglio clinico, un tempo di tipo "ampio" perché si apre nella durata dell'esperienza di ricerca formazione. Esso ha a che fare con quella connotazione "longitudinale" che devono assumere le interpretazioni condotte in gruppo sui testi di ciascun membro e sui testi che tutto il gruppo insieme sta producendo nel suo interpretare. Infatti cosa accade? Man mano che ogni deissi è attraversata nelle sue stanze, ecco che si comincia a riflettere su quell'attraversamento, si trascorre quasi inavvertitamente al secondo grado di riflessione. Emergono, dal lavorio di interpretazione e decostruzione, dei significati ricorrenti, sia nella voce di ognuna che in quella del gruppo intero. Il terzo tempo prevede di lavorare su questa emergenza, propone di individuare, discutere e interpretare ciò che nelle interpretazioni si è palesato, nelle loro ricorrenze

633 Massa R. in Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione*, *cit*, p. 11.

634 Franza A. (1997), in Massa R. (a cura di) *La clinica della formazione, cit*, p. 50.

e differenze. Il ruolo di chi conduce è ancor una volta quello di servizio e di supporto attraverso la ripresentazione, ordinata, dei materiali prodotti.

Dunque discutendo si attraversa ciascuna deissi nelle sue stanze o latenze. E su ogni successiva deissi e sul lavoro su di essa influiscono la precedente e i discorsi precedenti. Emergono in tale progresso contenuti e idee che a loro volta, man mano che si percepiscono, vengono discusse. Questo secondo livello di analisi (analisi dell'analisi) consiste nella rielaborazione del materiale emerso cercando, sempre in un processo dialogico di negoziazione e confronto, di nominare e categorizzare i contenuti rilevati come significativi nelle loro ricorrenze o differenze.

Man mano che si "lavora", che attraverso i testi si ricerca su di sé come singoli e come gruppo, sui propri impliciti e sulle proprie rappresentazioni come quelle da cui e attraverso cui si agisce nelle situazioni formative, nella loro progettazione e nella loro conduzione, ecco che si acquista conoscenza, si giunge a nominare e quindi fissare quello che era imprendibile e che continua ad esserlo perché inesauribile, sempre afferrabile altrimenti eppure com-prensibile tramite dispositivo della clinica e che, sebbene incalcolabile nella sua ricaduta, tuttavia è di certo formativo, produttivo di un "resto" di conoscenza.

Nel suo contributo dedicato alla Clinica della formazione in *Sottobanco*, Maria Grazia Riva adopera una immagine suggestiva:

> «Si può pensare al percorso di clinica della formazione con la metafora di una vallata circondata da diverse cime. Se con la vallata vogliamo indicare l'oggetto della riflessione, per esempio la formazione, con le cime indichiamo le diverse tappe (le deissi) del percorso clinico. Spostandosi da una cima all'altra, abbiamo modo di riguardare da punti di vista diversi lo stesso oggetto. Si tratta di vedere cosa esprimiamo di diverso o di uguale di noi, delle nostre parti, del nostro modo di essere, a seconda dell'innesco, dello strumento che ci sollecita, e perché, che significato può avere; e come da qui possiamo reinnescare un processo di integrazione costituito da quei nessi vitali in cui si impegna il soggetto, che soli consentono di recuperare le nostre risorse»[635].

Ecco che questo passare di cima in cima comporta anche l'occasione di vedere da ogni vetta le altre cime, dove si è state e come ci si può stare. Si colgono prospettive complessive e variabili del cammino fatto e da fare, che si riconosce quindi sempre di più, ci diviene familiare grazie a dei punti di riconoscimento. A un dato momento stando in un luogo

635 Cerioli L., Massa R., (a cura di) (1999), *Sottobanco, cit*., p. 106.

sapremo che vi è qualcosa che ora non si vede ma che compone quel paesaggio così come ci è stato dato di viverlo. L'oggetto che ci interessa, la sotto, sappiamo adesso che può apparire diverso a seconda di nostre possibilità e impossibilità: da altrove lo vediamo diverso. Ma si potrebbe proseguire a sfruttare questa densa immagine: da ogni cima si scattano foto: tracce, ordinate e restituite da chi conduce; da ogni cima il gruppo si porta via una traccia di una possibilità, di coincidenze e differenze ed è alla fine che tutti questi punti di vista possono essere composti in un quadro complesso, che dica del modo, dei modi, di guardare all'oggetto comune cioè di come può essere (stato)[636].

Grazie alla visualizzazione concessa dalla metafora di Riva possiamo pensare alla terza fase del percorso: esso culmina infatti in una "messa in asse" o "posa in asse" dei materiali, in quella comprensione longitudinale delle rispondenze e delle differenze che è in fondo la composizione di un testo ulteriore dotato di coerenza, coesione e di intreccio di eventi.

Ecco come si esprime Angelo Franza nella voce *Clinica della formazione* stilata per l'*Enciclopedia pedagogica*:

> «Il dispositivo conclude nella posa in asse dei materiali prodotti seguendo il gioco dei rimandi interni, connessioni, congruenze o discrepanze e perviene ad un profilo individuale e di gruppo delle rappresentazioni professionali, delle procedure cognitive ed affettive di elaborazione del processo formativo e delle relative connotazioni simboliche e d'immaginario pedagogico»[637].

In realtà questa fase della posa in asse credo si possa scindere in due momenti, nei quali differente è la portata del ruolo della o dei ricercatori/ricercatrici-conduttori/conduttrici cliniche. Una prima messa in asse, corrispondente esattamente alla terza fase, avviene certamente sulla spinta che imprime la torsione chiastica ala conclusione del lavoro

636 Si vedano le analogie tra l'immagine metaforica del percorso di ricerca di taglio clinico data sopra con la descrizione che dà Angelo Franza degli effetti ottenuti con l'uso della doppia deissi interna in chiasmo: «Il chiasmo, quella figura del discorso che promuove l'incontro, l'intersezione e l'interpenetrazione di due membri di un costrutto linguistico. Di enunciati o proposizioni o gruppi di essi, imprime al testo un movimento circolare che si raccomanda in retorica per la virtù che esso ha di inaugurare un nuovo livello semantico, un nuovo universo di discorso, di nuove attribuzioni di significato, di nuove configurazioni simboliche. Il sistema di incroci e di scambi promosso dal movimento chiastico attiva una combinatoria, che sottraendo e selezionando e caratteristiche di una preposizione o più preposizioni, per cederle all'altra o alle altre, produce dapprima una destabilizzazione sul campo semantico e, successivamente, una ristrutturazione che procede verso nuovi conglomerati di significato», in Cerioli, L., Massa, R., (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*., p. 124.

637 A. Franza, voce *La Clinica della formazione* in *Enciclopedia pedagogica* – Appendice (a cura di M. Laeng) (2000), Brescia, La Scuola. Testo identicamente ripreso recentemente nel contributo di Angelo Franza a Di Giorgi S., D'Incerti D. (a cura di) (2011), *Formare con il cinema*, *cit*., p. 137.

ermeneutico di gruppo. Poniamo che nel chiasmo accada questo:

Ecco che col servizio dei materiali testuali tabulati, organizzati e restituiti in precedenza dai/dalle conduttori e con il loro apporto interpretativo (che consiste nell'indicare ulteriori e affini congruenze discrepanze somiglianze affinità rimandi interni e traslazioni metaforiche tra quelle evidenziate nel rispecchiamento chiastico e quelle presenti in tutto il resto del materiali) il gruppo vive l'esperienza della messa in asse. Essa avviene in situazione, accade durante l'azione di ricerca, riflessione, discussione interpretativa di gruppo. L'operazione, se riesce, dà la sensazione di una emersione di un ritratto, davvero. Come un *puzzle* che si vada componendo, in cui i pezzi si incastrano e si riconosce la scena raffigurata. Prende forma infine un racconto coerente, fatto di tutti i dettagli che si è andati rintracciando col lavoro precedente[638].

A questa fase direi che ne debba seguire una seconda, strettamente correlata, in cui il ruolo interpretativo delle/de clinici si fa preponderante: «il profilo individuale e di gruppo delle rappresentazioni» da restituire deve appunto essere fissato, rielaborato in una immagine momentaneamente formulata stabilmente dal conduttore in modo che sia ostensibile al gruppo[639]. Vi deve essere insomma una fase in cui si "gode" assieme dei profili delle rappresentazioni, individuali e di gruppo, che sono emersi; in cui "si sente" quell'oscillazione tra individuale e collettivo per cui la voce di ciascuna e quella complessiva dello specifico gruppo educativo in ricerca formazione si son rese possibili a vicenda. Il "profilo" o "quadro" sarà comunque un testo e quindi soggetto a ulteriori interpretazioni, anzi a partire da esso di potrà addirittura senz'altro ritornare sul percoso pregresso per ridiscutere alcuni riconoscimenti. Ma intanto, poiché la formazione è a tempo, vi deve essere questa fase di restituzione di una traccia del percorso effettuato momentaneamente oggettivata nell'espressione dei ritratti che il/la clinica-conduttore-ricercatrice è in grado di formulare sulla base dei materiali testuali intrepretati assieme e

638 Cfr. Rezzara A., Ulivieri Stiozzi, S., (a cura di) (2004), *Formazione clinica…*, *cit*., p. 50: « Dagli episodi della propria esperienza, dal film, dia disegni, letti e interpretati sia dall'autore che dagli altri membri del gruppo, sono emersi per ognuno una serie di significati che possono essere considerati tracce e indizi importanti del proprio modello di comprensione del proprio modello di comprensione della formazione e del proprio immaginario pedagogico. Sempre è possibile vedere come il materiale molto variegato che ciascuno ha prodotto si addensi attorno ad alcune immagini e idee, che indicano nuclei particolarmente significativi della struttura profonda del modo individuale di rapportarsi alla formazione.

639 Cfr. ibidem. «Dagli episodi della propria esperienza, dal film, dai disegni, letti e interpretati sia dall'autore che dagli altri membri del gruppo, sono emersi per ognuno una serie di significati che possono essere considerati tracce e indizi importanti del proprio modello di comprensione del proprio modello di comprensione della formazione e del proprio immaginario pedagogico. Sempre è possibile vedere come il materiale molto variegato che ciascuno ha prodotto si addensi attorno ad alcune immagini e idee, che indicano nuclei particolarmente significativi della struttura profonda del modo individuale di rapportarsi alla formazione».

della propria visione e interpretazione di essi.

Chiaramente a questo punto "la mesa in asse" si collega inevitabilmente alla "restituzione". Questo passaggio è stato trattato in particolare da Paolo Mottana nel suo contributo a *Sottobanco*:

> «Uno dei problemi che pone la "clinica della formazione" nel corso del suo svolgimento, e proprio in relazione alla sua struttura di ricerca molto aperta e talvolta, in virtù di ciò, persino debordante e incontenibile, appare quello d trovare un ordine di significazione al momento della restituzione di queste esperienze. Un ordine, un campo di interpretazione e di riferimento che fornisca all'esperienza un "quadro" di possibile comparazione e scioglimento. È un problema su cui andiamo interrogandoci a tutt'oggi tenendo conto che la "clinica della formazione" è davvero un compito ininterrotto attorno al quale seguitiamo a produrre modificazioni, a introdurre nuovi elementi, ad approfondire la riflessione»[640].

Il pedagogista e clinico della formazione trattava nel suo teso sia della necessità di oggettivare il percorso di formazione e di ricerca che di compiere, con l'atto della restituzione , il congedo dal gruppo e dall'esperienza vissuta assieme:

> «Esiste dunque una duplice preoccupazione che è, da un lato, quella di offrire ai partecipanti la sensazione che non li si stia analizzando personalmente, bensì che si stia lavorando sulla documentazione e sugli elementi oggettivi che vengono prodotti all'interno del *setting* della "clinica della formazione". […] oltre al bisogno di oggettivare si dà un altro elemento di imbarazzo nel corso dell'esperienza, perlomeno per noi conduttori, che è costituito da come accomiatare i partecipanti, come congedarsi. […] sussiste la preoccupazione di offrire una qualche forma di sintesi e di oggettivazione del percorso, anche perché, un altro problema emerso è che la "clinica" tende ad individualizzare l'esperienza, mentre, viceversa, noi sosteniamo che essa debba essere fondamentalmente un'esperienza di gruppo. Bisogna fornire un'immagine delle latenze che sono relative al gruppo»[641].

640 Cerioli, L., Massa, R., (a cura di), (1999), *Sottobanco*…, *cit*., p. 128.

641 Ivi, p. 129. sul tema del "congedo", cfr. ibidem: «Più volte ci è stato fatto notare questo problema. Noi abbiamo sempre risposto con un poco di astuzia metodologica, asserendo che in realtà ognuno si allontanava con il proprio vissuto e la propria visione di tale esperienza. In verità, tuttavia, una qualche forma di oggettivazione del prodotto del lavoro, pur consapevoli della sua strutturale interminabilità emerge ed è necessario per fornire un limite visibile al percorso e per liberarne anche gli stessi effetti di compimento aperto, liberatori, per mostrare una fine che restituisca significato all'esperienza nel suo complesso. Infine

La restituzione dunque consegue alla "messa in asse", è un'oggettivazione del percorso fatto che compie la conduttrice-ricercatrice per concludere almeno parzialmente l'esperienza fatta. È un'operazione di chiusura che spetta a chi conduce. C'è un dare indietro, curato, il frutto del lavoro comune. C'è anche da sostenere l'operazione di congedo, dando un inquadramento al percorso vissuto che non sia né troppo vincolante né lasci in balia di un sentimento di vaghezza che, stante la particolare forma dell'esperienza di formazione con taglio clinico, potrebbe ingenerarsi, come scrive, sempre in *Sottobanco*, Maria Grazia Riva:

> «Ma tutti si ha, formatori e formandi, la sensazione contemporaneamente di un grande cammino percorso e di una grande vaghezza, la sensazione di poter rendere comunicabile l'esperienza solo in modo per un verso meta-cognitivo ed epistemologico, tracciando le linee portanti e i nodi su cui si è lavorato, per l'altro poetico e simbolico-poietico»[642].

Che sia attraverso una tabulazione o uno schema [643] o un testo o un racconto o una messa in scena o un dipinto, comunque la restituzione sarebbe meglio che accada. Per concludere si vuole indicare che alla questione della restituzione e della messa in asse si collegano due ulteriori temi, su cui conviene essere pronti (su cui ci si continua sempre a preparare per fare ricerca formazione con approccio clinico): la conduzione da una parte e la documentazione dall'altra.

Quanto alla conduzione potrebbe parere chiaro il suo compito e la sua modalità. Si veda la bella sintesi in *Formazione clinica delle risorse umane*:

> «Durante tutto il percorso di Clinica della formazione il ruolo dei conduttori è stato quello di facilitare, promuovere e sostenere l'espressione individuale e la comunicazione interpersonale, di proporre i compiti di lavoro e di presidiarne lo svolgimento, di raccogliere, mostrare e dare forma al materiale prodotto, di essere testimoni attivi delle possibilità e della praticabilità di pensare insieme la formazione, di custodire le regole di sospensione dell'azione e della valutazione,

642 Cerioli, L., Massa, R., (a cura di), (1999), *Sottobanco…, cit.,* p. 118.

643 Cfr. ivi, p. 129: «La messa in asse è la registrazione su un foglio predisposto degli elementi narrativi e dei significati e delle immagini che contrassegnano ciascun ancoraggio, gli uni accanto alle altre. È questo un primo modo di accedere a una visione di insieme del tragitto dell'esperienza e quindi un espediente per poter raccogliere in una sintesi, spesso illuminante, fattori di congruenza, di discrepanza e di sovrapposizione fra le forme manifeste e nascoste delle vicende vissute e narrate nel corso dell'esperienza».

di esercitare e far esercitare al gruppo l'attività di riflessione sull'esperienza e di interpretazione dell'esperienza come vie maestre alla riappropriazione consapevole da parte di ognuno del sapere e dei significati che l'esperienza, interrogata ed elaborata, produce»[644].

In realtà il ruolo della conduzione è esposto a dei rischi, derivati da una serie di pressioni psicologiche e relazionali scaturenti anche da ciò che è stato chiamato "transfert di ruolo e transfert pedagogico"[645]. È stata di nuovo soprattutto Maria Grazia Riva a illustrarli, in maniera lampante proprio nelle formazioni cliniche avvenute nella scuola. Il rischio è di colludere con le aspettative del gruppo in formazione, che passa per momenti altalenanti di adesione e rigetto in reazione a un modello di formazione non trasmissivo e tanto differente da quelli noti. Per tutto ciò si rimanda al contributo contenuto nella collettanea dedicata alla clinica della formazione nella scuola[646]. Sempre in questo testo viene trattata infine la questione cruciale della documentazione, cioè di come lasciare traccia, oltre l'avvenimento e oltre le/i partecipanti al singolo percorso, dell'esperienza di ricerca e formazione avvenuta:

«Considero estremamente affascinante oltre che una avvincente sfida per la ricerca educativa, il problema della documentazione dell'attività clinica in generale, e in particolare in ambito pedagogico, dei percorsi di "clinica della formazione". Se infatti essi sono portatori di una concezione di formazione che punta a innescare

644 Rezzara A.-Riva M. G.(a cura di), (1999), *Formazione clinica…, cit.*, p. 51.

645 Cerioli, L., Massa, R., (a cura di), (1999), *Sottobanco…, cit.,* p. 112: «Un riverbero importante di tale background [una sorta di transfert pedagogico per cui si forma come si è stati formati] si rivela durante la formazione rivolta agli adulti, i quali spesso si pongono conflittualmente sia come dipendenti e bisognosi sia come aggressivi e spesso autoritari nel richiedere una formazione saturante appunto i loro bisogni di dipendenza e di permanenza in una scarsa risoggettivizzazione di quanto in gioco. Viene chiesta una formazione coincidente con il modello di cui sono portatori, appiattita su ciò che hanno già esperito, così come è forse sempre stato. La diversità della proposta, soprattutto nella prima fase delle esperienze di clinica della formazione viene spesso non tollerata, manifestandosi un forte bisogno distruttivo che perlopiù trova un suo incanalamento nello sfogo verbale, a volte carico di più o meno velati tentativi di denigrazione della proposta, e della competenza del conduttore-formatore-ricercatore».

646 M.G Riva, *Giochi di ruolo nella formazione* (ivi, pp. 105-121), in particolare il paragrafo *Transfert di ruolo e transfert pedagogico* (ivi, pp. 112-114), in Cerioli, L., Massa, R., (a cura di) (1999), *Sottobanco, cit*., pp. 112-114. Ivi, p. 113: «Si intrecciano così molti diversi piani di lavoro che richiedono diversi livelli di lettura di quanto va succedendo, nonché lo sviluppo di competenze molteplici da riattivare e riscoprire continuamente dalla parte del formatore-ricercatore-conduttore. Questo aspetto è molto importante, richiedendo la necessità di una supervisione e di un confronto d'equipe, poiché si è costantemente esposti a un rischio di collusione con una certa formulazione dei bisogni e delle richieste dei formandi, di coincidenza e appiattimento sui modelli formativi e i contenuti di sapere noti e cristallizzati che appartengono come esperienza intima sia ai formandi che ai formatori, essendo entrambi parte della medesima cultura».

> processi più che a ottenere prodotti e se il modello di cambiamento in gioco è di tipo pervasivo, in quanto coinvolge nella formazione il soggetto nella sua globalità di insegnante e di persona, secondo un'idea di uomo di tipo olistico, la questione della documentazione va posta in modo specifico e congruente […] resta il problema di come documentare i processi in atto, le emozioni provate, le azioni e reazioni da esse innescate, le ipotesi di senso che tale complessità genera nel formatore e nei partecipanti, dotate di significato autoevidente per chi vi è empiricamente coinvolto, ma difficile da spiegare a chi non le ha vissute. E tuttavia qualcosa di molto importante si è mosso, ha generato la sensazione di aver compiuto un cammino, e che esso sia risultato molto efficace, più di molte altre situazioni descrivibili e oggettivabili con maggiore facilità. Dunque il problema della documentazione si ripresenta, ponendo in essere la necessità di preparare il terreno affinché possa venire accolta nell'ambito professionale di riferimento una modalità con pretese e aspettative meno oggettivanti. […] Non credo che si tratti solo di narrare, anche ma non solo, rendendosi necessarie anche altre forme di modulazione del pensiero e di produzione mentale»[647].

A questa importante questione praticamente si è cercato di dare un'ipotetica risposta, su cui lavorare, stendendo il resoconto della ricerca-formazione nella Parte III del presente lavoro.

7.2 Ricercare immagini della preadolescenza a scuola: primo livello. Sulla base di quattro

Dunque al fondo della concezione di un particolare percorso di ricerca formazione ispirato al modello della clinica della formazione ci sono stati lo studio e l'assimilazione di una sorta di schema-base del percorso che la Clinica del formazione ha declinato in alcune occorrenze storiche documentate, come illustrato in vari testi di elaborazione teorica della stessa.

Si è trattato poi di visualizzare un meccanismo (di formulare un impianto) adatto alle condizioni concrete in cui si sarebbe realizzata la ricerca-formazione: in una scuola media, con un piccolo gruppo di docenti interessate a interrogare le proprie immagini della preadolescenza.

647 Pp. 118-120.

Bisognava articolare, sul modello base ricavato dalla Clinica della formazione e assimilato con verifica rigorosa dei presupposti teorici del metodo, una declinazione specifica in grado di comprendere ciò che si era andate studiando su preadolescenza e scuola media.

Ciò che infine ha concorso a determinare la particolare configurazione data a questa immagine del congegno euristico è stato il piacere di rielaborare inventivamente qualcosa che rispondesse a precisi criteri, che funzionasse allo scopo e fosse impiegato da altri e con altri.

Si è preso dunque una sorta di "telaio" a quattro punte: quattro come le deissi, quattro come le latenze. Su questo si è compiuta una prima proiezione, che aveva la funzione di rispondere alla particolare declinazione che doveva avere la ricerca, ossia gli aspetti (impliciti) della formazione che avviene nella scuola media osservati secondo il puntuale interesse per le rappresentazioni che si hanno dell'età della vita a cui il grado di scuola è dedicato.

Tale sovrapposizione di "temi" o "caratteri" alle quattro tappe in cui si è voluto articolare il percorso di ricerca-formazione è da intendersi con la massima flessibilità, essendo solamente un lavoro "artigianale" per calzare uno schema-base a una declinazione specifica, sapendo però che è a quello e al suo approccio che si tiene maggiormente.

Inoltre l'articolazione qui sotto esposta ha avuto una funzione, oltre che euristica, retorica: utile cioè a un' esposizione ordinata e significativa (in primo luogo diretta alle partecipanti-formande-ricercatrici) di un complesso di questioni strutturato che comunque agiva nella conduzione e nell'impostazione della ricerca.

7.2.1 Primo: uno a uno

In esordio, come primo "passaggio", si è posto su un vertice il tema della relazione uno a uno, ossia la coppia educativa docente-allieva/o, una dimensione di singolarità.

Perché la ricerca è diretta alle immagini ma per giungere a esse si passa per l'immagine, per l'oggetto, il significante, l'idea, la parola: la preadolescenza. Ci si vuole porre di fronte a la preadolescenza e poi alle sue figure, situazioni, immagini, quelle che dietro e in essa si potranno scorgere.
Perché è nella dimensione della relazione duale in istituzione che si stabilisce un campo di potenzialità in cui potersi muovere reciprocamente.
Perché la preadolescenza è anche evento silenzioso del proprio corpo, interiore enorme fine della propria infanzia, concentrazione sulla prova individuale di iniziazione al

cammino dell'individuazione.
Perché la storia professionale di ciascuno nella scuola è spesso legata a un volto, a un individuo, all'incontro con un ragazzino o una ragazzina che ha inaugurato la possibilità di comprendere modi e possibilità di essere nella relazione educativa in istituzione, che ci ha detto - o lasciato comprendere nel rispecchiarsi reciproco - come si può essere e pensare dentro il mestiere docente e in relazione a una generazione differente. Si tratta solitamente di un incontro che nella memoria assume valore emblematico e rivelatorio.
Rapporto uno a uno come primo passaggio perché, secondo la mia esperienza e studi, si è indotte a scuola a concertare l'attenzione sulla coppia educativa e non sul gruppo e la vita dei gruppi in istituzione.
Perché pensavo che al principio di un lavoro di ricerca e di formazione sulle rappresentazioni della preadolescenza fosse opportuno andarsi a imbattere nella propria preadolescenza e nel confronta tra essa e le altre.
Perché il metodo di ricerca suppone l'oscillazione individuale - collettivo e da un polo dei due bisogna partire: questo è il singolare.
Perché questo "vertice" corrisponde - all'interno della corrispondenza che si è immaginata e creata col modello base (senza aspirare a una rigorosa fondatezza teorica o a una normatività pratica) - alla "deissi interna", cioè alla narrazione di un episodio connotato positivamente o negativamente della propria vita professionale. Quindi ci si pone di fronte a un compito di scrittura che è solitario e domanda un confronto tra sé e sé, con la propria memoria e storia, sebbene poi si sappia sempre che deve essere comunicabile e rivolto alle altre/i.
Perché si è creduto che nominare esplicitamente la relazione duale nel "titolo" del primo incontro, potesse funzionare da "antidoto" all'inclinazione ad assumere la consegna di scrittura come la richiesta di esporre un caso. Risulta infatti , da vari testi della clinica della formazione e soprattutto dalle riflessioni di Anna Rezzara, che nonostante gli accorgimenti adottati nel dare la consegna spesso gli episodi narrati nella prima deissi sono storie di coppia, di relazioni uno e uno (chiedersi perché porterebbe troppo lontano, e a fondo). Si veda cosa scrive al proposito la pedagogista di scuola massiana:

> «Nella quasi totalità dei casi il testo mette in scena una relazione formativa a due, raramente sullo sfondo si intravede il gruppo, quasi un coro. Questo carattere costante dei testi autorizza l'ipotesi pedagogica che le immagini e le rappresentazioni diffuse dell'educazione siano fortemente intrise di una visione duale»[648].

---

648 A. Rezzara, *Scrivere l'esperienza educativa… I testi degli episodi nella formazione di approccio*

Su questo vertice dunque la corrispondenza è con la latenza referenziale: lo sguardo su ogni singolo elemento contestuale è quello che serve per andare a fondo nella superficie del testo, per censire con cura gli elementi di cui si compone la scena di formazione e allenarsi a vedere essi, oltre essi e tra di essi la molteplicità di vincoli e im-possibilità che della suddetta scena danno movimenti, direzioni e profondità dicibili.

7.2.2 Secondo: di fronte al gruppo

Il secondo vertice del telaio a croce su cui si sta montando il congegno è occupato dal tema della relazione con il gruppo, e l'indicazione è vaga in modo che possa accogliere svariate interpretazioni.
Di fronte alla classe sta il "corpo docente" nella forma-scuola tradizionale, al fonte della quotidiana attività didattica nella classe che è, alle scuole medie, anche questione di "classi": l'eterogeneità è sia questione focale nella fase in cui si scoprono le differenze come tema politico e culturale sia banco di prova dell'organizzazione della scuola in risposata al mandato istituzionale sia infine concreta difficoltà e fatica e punto di crisi per la docente posta nella situazione scolastica "normale". Uno contro tutti.
Il gruppo poi come contesto degli scambi linguistici in situazione, sede delle pratiche istituenti le regole che formano i rapporti nell'istituzione. Il gruppo come organismo vivente nell'istituzione e come oggetto della cura pedagogica nell'apprestamento del *setting* .
Il gruppo come gruppo docente, composto da insegnanti di varie discipline: situazione che si presenta che per la prima volta nella scuola media alle alunne/i.
Il gruppo come il mondo sociale di riferimento, come "l'esterno" rispetto alla famiglia, come la società più vasta a cui si rivolge la preadolescenza nella ricerca di sé e del proprio luogo e modo. Il gruppo come mezzo e condizione per sostenere e guidare lo sviluppo cognitivo e affettivo.

Si è ragionato a lungo prima di attribuire al passaggio "il gruppo / la relazione e il gruppo" la stessa sede della latenza cognitiva[649]. Si doveva decidere infatti se invece privilegiare

clinico in Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura…, cit*., p. 407.

649 Precedentemente illustrando la latenza cognitiva si sono poste come inscindibili, nella scuola, la questione del gruppo e quella del *setting*, in relazione alla responsabilità docente: «Dal punto di vista di un'interpretazione clinica dell'esperienza scolastica è in gioco il rapporto tra *setting* pedagogico, transfert educativo e controtransfert. Risultano parimenti in gioco, dal punto di vista degli stili formativi, le tendenze alla stereotipia o alla normatività didattica e di ortodossia pedagogica» in Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 137.

un corrispondenza con la latenza affettiva, implicando la riflessione sul rapporto "docente/ docenti – gruppo" un'interpretazione delle relazioni formative e quindi: «una pratica ermeneutica vista come costruzione e decostruzione continua della fantasmatica educativa e dell'immaginario pedagogico sempre in gioco in qualunque interazione didattica»[650]. Pure nelle parole di Fernand Oury si incontra questa dimensione: «Da anni andiamo ripetendo che la normale situazione scolastica "di fronte al gruppo" porta a conflitti immaginari…»[651]. Dove però si legge anche che è dai conflitti e dalle crisi che si parte per la progettazione e la negoziazione dell'azione didattica: «In questa ipotesi, la scuola dovrebbe allora essere concepita e organizzata come un luogo dove, senza lacerazioni né scandali, i conflitti, le crisi possono scoppiare, venire analizzati e risolti»[652].
Si è optato insomma per la rispondenza con la seconda "stanza", arredata per l'esplicitazione dei modelli di comprensione, perché questi ultimi orientano «la definizione degli obiettivi, dei contenuti, degli strumenti di controllo in sede di programmazione didattica, ma anche le attività di negoziazione e valutazione nei diversi contesti scolastici»[653]. Infatti, sempre in *Cambiare la scuola*, si legge che:

> «Ragionare in termini di *setting*, vale a dire di interazione educativa e di strategie

650 Ivi, p. 145.

651 Oury F., Vasquez A., (1977), *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa*, *cit*., p. 141.

652 Ivi, p. 136. In tutto il capitolo che il grande maestro dedica alle crisi e all'aggressività nel gruppo-classe e all'ansia che ne deriva ai docenti si parla di "crisi regressive", "crisi tecniche", "aggressività diffusa e labile" oppure "diretta contro il maestro": situazioni analizzate nelle loro specificità e valutando possibili soluzioni, da adattare contestualmente. Ma tutte si possono trattare ogni volta anche come crisi di linguaggio: «Il gruppo dai bambini, insieme risorsa e barriera, serve da zavorra e da tampone e consente di evitare gli incidenti che potrebbero prodursi in una relazione psicoterapica duale con un educatore senza competenza particolare» (ivi, p. 151).

653 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola, cit*., p. 145. Cfr. la descrizione in Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione*,. *cit*., p. 35: «La seconda stanza della clinica della formazione ha per oggetto il cognitivo latente da cui viene orientata sia la definizione degli obbiettivi, dei contenuti e degli strumenti di controllo, sia le condotte effettive di negoziazione e valutazione da un lato (per quanto attiene al mondo della formazione); in cui si esprime e si struttura una certa rappresentazione sociale della formazione e del mondo dall'altro (per quanto afferisce al mondo della vita). […]. Si tratta su questa base di giungere a individuare (e quindi ridefinire) il 'modello di comprensione' latente in ogni azione e ogni progettazione formativa, come pure in ogni rappresentazione della formazione medesima e della vita in generale. E' l'immagine che sia il formatore sia il soggetto in formazione possiedono della formazione e di se stesi a rendere conto del 'trattamento' che viene si ad agire o a subire tramite essa. Analizzare le rappresentazioni incrociate che si danno a tutti i livelli, in un gioco complesso di rispecchiamenti reciproci, rispetto a una certa vicenda formativa, vuol dire infatti riconsiderare il materiale messo a punto nella prima stanza cogliendone, producendone e decodificandone le immagini relative, le analogie e le metafore, le attribuzioni e le definizioni, le inferenze e i modelli teorici, i giudizi di valore e le *weltanshauungen* esplicite e implicite (e quindi la struttura valutativa più nascosta)».

relazionali, significa ribaltare la forma-scuola tradizionale. […] Significa porsi, da parte dello staff dei docenti, come gruppo di progettazione, gestione, verifica e supervisione di processi formativi determinati. Significa compiere un gesto istituente di spazializzazione e di temporalizzazione educativa, attento ai vissuti dello spazio e del tempo nell'ambiente scolastico, alla loro incidenza sui tempi e sugli spazi di vita di ciascuno»[654].

I conflitti e le complessità che pongono la classe eterogenea e un gruppo docente composito, domandano di leggere e interpretare la dimensione gruppale in funzione del *setting*, da costruirsi pensandolo come «passaggio dalle regole della scuola e dell'insegnante a quello del gruppo scolastico»[655] e quindi in direzione della micro-organizzazione.

Stabilita la rispondenza con la latenza cognitiva, si è conseguentemente rispettata la proporzione tra questo secondo passaggio ("relazione col gruppo") e la deissi esterna[656], cioè l'innesco narrativo fornito da una rappresentazione di situazione formativa prodotta da terzi e magari non ambientata nella scuola[657]. Come si leggerà nel resoconto della ricerca-formazione è stata utilizzata l'indicazione su un filmato: di nuovo si potrebbe pensare che la sorta di rammemorazione fantastica che suscita l'immersione nel film inclini a un approfondimento sulle latenze affettive.
Invece si può insistere, come si è voluto fare nel caso presente, sul lavoro che comporta trasportarsi dall'assorbimento nel proprio immaginario, in cui spinge la profondità sensuale di tempo e significati delle immagini in movimento, alla riflessione sulle proprie immedesimazioni, emozioni e attribuzioni in quanto collegate a idee, modelli e valutazioni sulle situazioni formative e gli aspetti oggetto di ricerca. Un lavoro di nominazione e confronto che avviene di nuovo nel dialogo tra il singolo e il gruppo, esemplifica una

654 Ivi, p. 135.

655 Ivi, p. 136.

656 Si ribadisce per l'ultima volta che questa costruzione non descrive il funzionamento del congegno euristico, che gira sulla schema base tratto dagli approcci di ricerca derivati dalla clinica della formazione e che da quelli trae la sua validazione metodologica, ma è una proiezione ordinata e argomentata di analogie con cui rendere conto del gusto intellettuale con cui si è approfondita la costruzione del congegno, sia in vista della sua maggiore funzionalità in situazione di ricerca sia per testimoniare serietà e l'impegno con cui si andate "sul campo".

657 Cfr Mottana P. (1997) in Franza A. Mottana P. , *Dissolvenze…, cit.*, p. 97: «Abbiamo utilizzato film diversi a seconda degli oggetti che ci interessava sondare e li abbiamo usati per sollecitare visioni e riflessioni su aspetti non sempre evidenti o espliciti nella trama stessa delle pellicole. La scelta del film era solitamente orientata da una preoccupazione allo stesso tempo di analogia e di straniamento. Così, in sessioni di formazione che riguardassero la professione di insegnante a scuola ci sembrava più interessante mostrare *Ufficiale e gentiluomo* anziché *L'attimo fuggente* […]»

descrizione di tale operazione contenuta in *Formazione clinica del dirigente scolastico*:

> «Dopo la visione del film è stato chiesto al gruppo di rispondere a una serie di domande che invitavano a esprimersi circa ruoli dei personaggi, eventi e valenze formativi, idee e modelli di formazione riconosciuti nel film, proiettando così sul testo filmico una lettura segnata dai modi personali di rappresentare e interpretare la formazione»[658].

7.2.3 Terzo: Tempo personale

In terza battuta si è tornati sul polo individuale dell'oscillazione individuale– collettivo e sul terzo vertice del telaio quadripartito si è posto il passaggio su "il tempo personale". Come detto in precedenza *la temporalità*, come «categoria pedagogica fondamentale»[659], è privilegiata nella tematizzazione delle direzioni della presente ricerca che si concentra su una fase della vita e su un segmento dell'istruzione scolastica che trae nome e identificazione proprio dalle caratteristiche psico-pedagogiche della fase evolutiva cui è dedicata.

La preadolescenza - come fine e come inizio assieme, come breve esitare bifronte sulla soglia di alcune definitive determinazioni che fondano la relazione politica-culturale con la differenza - mette in risalto il tempo quale elemento chiave per strutturare una lettura delle scene formative scolastiche in cui appare. Con grande vaghezza, per meglio comprendere una varietà di suggestioni tutte attive, si è nominato questo passaggio "tempo individuale (personale)".

Nella scuola media, del resto, il tempo è sempre stato l'oggetto al centro delle tormentate discussioni e revisioni che si sono susseguite nella storia organizzativa dell'ordinamento, cercando ogni volta di stabilire un tempo adatto a comprendere i tempi differenti (tempo pieno, prolungato, lungo, tempo di 150 ore e tempo per attività contemporanee ma complementari).

La scuola media come scuola di un tempo in cui ciascuna/o si trasforma a suo tempo.

Tempo dell'orientamento, che si volge in silenzio a una via la cui determinazione sta nel segreto di ciascuno, a cui si deve un riguardo di parola e contatto; il tempo del bozzolo, della trasformazione, il tempo sospeso del prendere forma per tutti i piccoli enormi eventi che si incidono sulla sensibile carne scoperta e vulnerabile dell'identità in trans-formazione.

---

658 Rezzara A.-Riva M. G.(a cura di), (1999), *Formazione clinica…cit*., p. 49.

659 R. Massa, *Continuità educativa e temporalità. Il tempo come oggetto pedagogico,* paragrafo 1. del Capitolo VIII *Tempo e spazio* in Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi..., cit.,* pp. 209-216.

Il tempo del *flusso esperienziale* di cui parla Barone, ossia: «la modalità stessa con cui si realizza l'esperienza soggettiva in determinate situazioni formative: è l'esperienza nel suo darsi, vista all'incrocio che si determina tra il vissuto del corpo che percepisce e lo scorrere del tempo»[660].

Tempo dell'individuazione che è tempo del corpo, dell'avventura e del desiderio: tempo dell'esperire nei significati dell'altro, che sempre tornano e sfuggono.

Il tempo del racconto personale in cui si costruisce l'identità e quindi anche tempo dei riconoscimenti a conti fatti, in cui si può divenire altro. Il tempo di continuità e discontinuità in cui ci risappiamo ogni volta differenti e si può pure apprendere a perseguire con costanza un progetto.

Il tempo dello s/vincolo dalla famiglia, ovvero tempi di allora e tempi di adesso, tempi delle generazioni, che si allontanano e poi riconfondono e in essi si ri-compone un volto. I tempi del corpo che fanno coesistere nella stessa storia le alterità della madre, della figlia, della ragazza e della vecchia e ogni volta è rissa tra il sangue, la carne e il simbolo.

Il tempo di ciascuna/o per l'apprendimento delle conoscenze e dei saperi, per «l'incorpamento dei processi cognitivi e affettivi»[661].

È il «tempo interiore» cui Riccardo Massa sostiene si debba prestare tutta l'attenzione se si considera la scuola come «*setting* e dispositivo di elaborazione di una materialità educativa, dei conflitti e delle aggressività che si esprimono in essa»[662].

Proprio la scansione del tempo interiore in determinati passaggi che sentono l'affettivo come il cognitivo, stabilisce la rispondenza su questo vertice con la latenza affettiva:

> «l'istituzione di un processo attento alle dinamiche transferali, l'illusione di una situazione gruppale caratterizzata da fiducia e dipendenza, la modulazione e il contenimento di un' esperienza incentrata su oggetti reali e apprendimenti mentali, lo scioglimento e l'elaborazione dei lutti di separazione, la riappropriazione autonoma di sé e della propria identità in divenire continuo. È questa punteggiatura che conta, non la quantità delle attività proposte. Devono essere poche e ben individualizzate. Quello che importa è dare a ogni ragazzo tempi adeguati di elaborazione»[663].

660 Barone P. , (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, *cit*., p. 110.

661 Massa, R., *Cambiare la scuola, cit.,* p. 168.

662 Ivi p. 170, nel già citato paragrafo intitolato *Punteggiature*, decisivo per l'impostazione del presente "passaggio".

663 Ibidem.

Fissata l'analogia tra il passaggio sul "tempo individuale (o singolo o personale o interiore)" e la latenza affettiva[664] si è valutato di associarvi la seconda "deissi interna", con quella che appare una rottura della rispondenza chiastica che la vedrebbe "canonicamente" chiudere il percorso, specularmente alla prima. Se tuttavia ci si raffigura il telaio come due assi perpendicolari e sul vertice superiore della verticale si pone il passaggio di tipo singolare "relazione uno a uno" e su quello inferiore della verticale stessa il "tempo individuale", ecco che si salva al specularità e si rinforza la ragione della proporzione. Sarà durante l'incontro del percorso di ricerca – formazione associato a questo passaggio che si darà indicazione di narrare (attività solitaria) un episodio formativo avvenuto durante la propria preadolescenza, appartenente quindi alla storia personale, connotato positivamente o negativamente. Un momento di raccoglimento nella scrittura, tempo interiore della rammemorazione.
Quanto scritto sarà qualcosa che di certo non si attendeva l'autore: è, come si dice ne *La clinica della formazione*, un fase in cui prestare cura alle latenze affettive del *setting* di ricerca. Infatti durante l'interpretazione e l'analisi di gruppo di quegli episodi conviene ricordarsi costantemente come in esame siano non i soggetti del racconto, le autrici, ma le dinamiche formative, le rappresentazioni e gli affetti dei processi raffigurati.
Per come si è progettato il percorso di ricerca-formazione, a questa altezza si dovrebbero iniziare a delineare i profili disegnati dalla messa in asse dei rilievi operati. E giocando di analogia, si giunge a compiere la "messa su assi" del disegno di ricerca specifico.

7.2.4 Quarto: Tempo collettivo o generale

In ultima sede, sul vertice libero dell'asse orizzontale, in corrispondenza con il passaggio "relazione col gruppo", si è posto il "tempo generale", riportando così l'oscillazione sul collettivo: due battute all'individuale e due al collettivo, alternate (uno a uno/ di fronte al gruppo/ tempo personale/ tempo generale).
Il tempo generale è il tempo della storia, il tempo pubblico, il tempo dell'attualità, il tempo

664 Cfr. Massa, R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione, cit*., p. 37: «Ci interessa soprattutto la fantasmatica inconscia della relazione formativa. E ci interessa giungere a una attività di "interpretazione" attraverso cui esplicitare il "codice affettivo" di volta in volta agente nella relazione formativa stessa, come registro latente delle varie azioni comunicative e delle varie interazioni di gruppo che si danno in maniera manifesta nel mondo della formazione, insieme alle varie configurazioni progettuali di esse. […] Ci limitiamo qui a enunciare, come oggetti fondamentali di analisi da parte della nostra clinica della formazione nei confronti dei materiali stessi via via elaborati nelle prime due stanze – su cui produrre nuove associazioni, nuove esplicitazioni e nuove significazioni in ordine ai vissuti e a le dinamiche affettive in essi sottesi - le fantasie e le emozioni, i desideri e i sentimenti, le dinamiche transferali, identificatorie proiettive e aggressive di volta in volta emergenti. Sia che concernano l'esperienza di riferimento, sia che emergano nell'andamento stesso del *setting* che si è istituito in rapporto a essa».

della cultura e dell'istituzione. Il tempo del mandato legislativo e dei livelli scolastici; tempo del regolamento che promuove o respinge, che valuta e sanziona.
Il tempo in cui si vive tutte, l'epoca storica in cui una fase della vita prende nome e caratteri come ne fosse il riflesso: la preadolescenza nel nostro tempo, le/i preadolescenti oggi. Il tempo delle condizioni materiali e storiche che ci fanno come siamo.
Il tempo generale è poi tempo della politica istituzionale, delle riforme o dei cambiamenti necessari e impossibili.
È il tempo dei saperi organizzati, il tempo della trasmissione culturale, il tempo della tradizione e dell'innovazione. Il tempo del racconto culturale in cui dovrebbero apparire i valori, il tempo del conflitto creativo da cui nasce la partecipazione civica alla dimensione politica. Il tempo della scuola che forma alla cittadinanza e che invece non riesce più nemmeno a dire che forma abbia.
Il tempo che rumoreggia nei discorsi di ciascuna/o, che mette le parole, le immagini in bocca, negli occhi e che ci rende molecola di un vortice che non vediamo e che trascina.
Tempi collettivi contro cui ogni tempo personale si delinea nelle sue possibilità e riuscite, il tempo in cui orientare la scelta im-possibile di una strada. La scuola che «colloca nel mondo», che inizia alla «realtà sociale»[665].
Il tempo che sta tra di noi che siamo a scuola, tre anni di scuola, condiviso da docenti e allieve. Poi la/ il prof resta e le alunne/i vanno, e se in seguito ci si rincontra tutto è altrimenti e riguardare ad allora sembra un sogno, un altro dove in cui si è detto e fatto e sentito secondo altre regole.
Tempi collettivi rielaborati nel contesto separato, ma implicato dalla vita sociale diffusa, della scuola: tempo della quotidianità condivisa della classe.
Tempo del gruppo in relazione al tempo della storia: «[…] quella specie di piccolo corpuscolo, il nostro gruppo, così somigliante a quei bagliori tremolanti sotto l'arcata dei ponti, riflesso della luce sulla corrente del fiume o del canale, riflesso vivace del tempo, della storia, degli avvenimenti, degli scioperi, delle guerre»[666].
Questo "passaggio" corrisponde alla latenza pedagogica, la più difficile e importante. È

665 Cfr. «I programmi della Scuola Media – Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979», punto b del paragrafo 3- *Principi e fini generali della scuola media* della Parte I – *Caratteri e fini della scuola media*: «*Scuola che colloca nel mondo* - La scuola media aiuta pertanto l'alunno ad acquisire progressivamente una immagine sempre più chiara ed approfondita della realtà sociale, a riconoscere le attività con cui l'uomo provvede alla propria sopravvivenza e trasforma le proprie condizioni di vita, a comprendere il rapporto che intercorre fra le vicende storiche ed economiche, le strutture, le aggregazioni sociali e le decisioni del singolo».

666 Deligny F. (1998), *Graine de crapule suivi de Les vagabondes efficaces et autres textes*, Paris, Dunod, pp. 230-245, 234. Traduzione inedita di Ludovico Orsini Baroni e Beatrice Buzzi. Per un' altra versione italiana cfr. Fernand Deligny (1977), *Il gruppo e la domanda. A proposito della Grande Cordata* in Deligny F., *I vagabondi efficaci, Milano*, Jaca Book, p. 161.

una corrispondenza un po' forzata, perché la latenza pedagogica è quella a cui tendono tutte, è densa e non si dovrebbe condurre su un'analogia così leggera[667]. Ma si provi lo stesso a pensare il tempo collettivo come un tempo di situazione, un tempo non intimo, non legato all'arcaica vicenda della storia individuale ma tempo di cui, senza poter dire o sapere se non a tentavi perché si è dentro, si è fatti. È il tempo che dà profondità alle figure rendendole trame di storie. Tempo delle situazioni e della azioni in situazione, movimento di rapporti determinati da una complessità sempre emergente. Tempo infine della deissi simbolico proiettiva, in cui si dà forma in un materiale esterno, con un'attività espressiva che passa per la configurazione di una materia, e le rappresentazioni rispondono a regole di una profondità transindividuale e sempre anteriore. Un nodo tra corpo, gesto e voce in cui l'autrice/attrice (autore/attore) è anche, contemporaneamente strumento di una determinazione non propria, ubbidisce alla messa in scena di un significato che stabiliamo noi, dopo. Come nel linguaggio ma in maniera più evidente o sorprendente (o almeno altrettanto) che nella pratica della scrittura.

7.3 Secondo livello: sulla base di quattro nel tempo dell'accadere educativo

Per via della preminente attenzione al tempo che ha ispirato la concezione di questa ricerca, sullo schema a croce appena presentato se ne è proiettato un secondo, ed è dall'articolazione di questi due livelli che esce il disegno del complesso ideativo premesso alla conduzione metodologicamente ponderata della ricerca empirica.
Il secondo telaio quadripartito si innesta sul primo con una rotazione di 45 gradi, per cui i due assi incrociati di questa seconda croce tagliano come diagonali i quadranti definiti dalla prima.

667 Cfr. Massa, R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione, cit.,* p. 37: «Nella quarta stanza, sempre in riferimento a tutti i materiali precedentemente prodotti e a nuovi stimoli specifici volti ad attuare apposite significazioni in questo senso, i sistemi di azione formativa e qualunque situazione esistenziale stessa vengono analizzati in ordine al loro dispositivo latente. Tale dispositivo è qualificabile come oggetto pedagogico proprio in quanto, al di là di tutto ciò che attiene a metodi e attività determinate, a singoli mezzi materiali, o più in generale alle strategie metodologiche e alle modalità di organizzazione e realizzazione di una certa azione formativa, consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali. Così la dimensione spazio-temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa risultano di volta in volta, tutte insieme o separatamente, essenziali per definire, nel loro regime specifico, quello che intendiamo per dispositivo di elaborazione (e prima ancora di generazione) dell'esperienza educativa come 'area potenziale». Sulla complessità di questa lettura profonda cfr. Rezzara A., Ulivieri Stiozzi, S., (a cura di) (2004), *Formazione clinica*…, *cit*., p. 58: «Nella nostra esperienza di ricerca clinica questa dimensione risulta sempre difficile e sfuggente e l'individuazione del dispositivo e delle strategie di azione nei contesti formativi rischia spesso di sfumare nei modelli teorici a priori dell'educazione o nella descrizione degli eventi».

Esso si è derivato fedelmente dal saggio di Riccardo Massa dedicato al tempo dell'accadere educativo, testo di straordinaria eleganza e profondità[668].

In esso sono descritti i quattro universi temporali contenuti nel tempo dell'accadere educativo, il quale a sua volta «si staglia sullo sfondo del *tempo della vita reale*, e cioè di una temporalità di tipo *epocale*»[669]. Per Massa il tempo dell'accadere educativo ha: «una sua costitutiva storicità, la sua specifica dimensione storico-sociale e sociologica, che richiede di essere regolata da una corrispondente dimensione politica»[670].

I quattro universi temporali che lo abitano raggiungono, secondo Massa:

«un possibile equilibrio strutturale nell'ambito di una temporalità qualificabile come pedagogica in senso stretto e in senso proprio, che si potrà designare pertanto con l'espressione di "tempo educante" a indicare cioè l'effettualità didattica e formativa agita da essa»[671].

Ma questo tempo educante è trattato alla fine.

Il saggio infatti procede con l'illustrazione dei quattro universi: di ognuno viene definito il tipo, il carattere, due dimensioni, la prospettiva più frequente in cui l'educazione è vista (e parlata) in tale temporalità e quindi l'affinità con una determinata impostazione filosofica.

Al posto di sintetizzare tramite un intarsio di citazioni l'argomentare massiano si presenta qui sotto uno schema che lo restituisce:

Tempo dell'allievo	tipo: genetico (evoluzione del soggetto per fasi e stadi determinati)
	Carattere: di periodicità
	Dimensione psicologica (quali che siano i costrutti teorici chiamati in causa)
	Dimensione funzionale (di esercizio attivo delle componenti psico-somatiche in gioco)
	Educazione come sviluppo, maturazione e apprendimento

668 Il contributo di Francesco Cappa *Eterocronia. Una interpretazione foucaltiana della temporalità formativa* in Cappa F. (a cura) (2009), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano, Franco Angeli, pp. 77-130, riprende e tratta il fondamentale saggio di Massa sul tempo nel quadro di una interpretazione della formazione come eterocronia in prospettiva foucaultiana.

669 R. Massa (2003), *Continuità educativa e temporalità. Il tempo come oggetto pedagogico*, paragrafo I del capitolo VIII *Tempo e spazio*, in Massa R. *Le tecniche e i corpi…*, *cit*., pp. 209-216, p. 209.

670 A proposito di questa dimensione politica Massa scrive che «al di là delle diverse interpretazioni dottrinali, c'è sempre un tempo sociale, storico, reale, materiale rispetto a cui si congiunge la quotidianità individuale e familiare con le condizioni di vita e l'orizzonte di senso d'una certa epoca storica, e d'una certa formazione economico-sociale oggettivamente condizionata» (ivi, p. 210).

671 Ibidem.

(filosofie naturalistiche dell'educazione)

Tempo dell'insegnante tipo: ripetitivo

Carattere di sequenzialità (sequenza di gesti motivazionali, di segni simboli parole interaz. comunicativ.)

Dimensione di natura semiologica

Dimensione processuale

Educazione come svolgimento ed estrinsecazione di potenzialità presenti in allievo

(filosofie idealistiche dell'educazione)

Tempo del curricolo tipo: propedeutico

Carattere di gradualità

Dimensione epistemologica (trasmissione della cultura e del sapere)

Dimensione sperimentale (apprendimento attraverso concreta operativa dell'allievo)

Educazione come progresso continuo (dell'individuo e come elemento di progresso per la società. Come progressione programmabile nel tempo verso obiettivi formativi gerarchicamente disposti. In prospettiva di una acquisizione e accumulazione ordinata, controllata e verificabile nei confronti di livelli comportamentali e cognitivi operativamente definibili)

(filosofie positivistiche dell'educazione)

Tempo dell'istituzione tipo: iniziatico

Carattere di ciclicità

Dimensione antropologica

Dimensione rituale (dell'accadere educativo e dei processi socializzazione)

Educazione come passaggio da un ciclo vitale all'altro (che richiede la permanenza e la transizione in corrispettivi cicli formativi caratterizzati da specifico mondo sociale ed esistenziale, da gruppi di pari, da traslazioni emotive con figure e con ruoli adulti determinati)

(filosofie spiritualistiche e personalistiche dell'educazione)

Come si è detto sopra Massa sostiene che:

> «i quattro universi temporali suddetti e il loro sfondo storico reale possono assumere una sufficiente incidenza formativa soltanto relazionandosi sintatticamente entro un orizzonte di temporalità specificatamente pedagogico, la cui emergenza strutturale non è riducibile alla loro ricomposizione o al loro parallelismo […] Occorre invece lo stagliarsi ulteriore d'un tempo educante come radicamento di una valenza effettiva della periodicità, della sequenzialità, della gradualità e della ciclicità che ineriscono rispettivamente ai vari elementi dei processi formativi, riguardo a quella strutturazione genetica della personalità, a quell'organizzazione

ripetitiva dell'insegnamento, a quella trasmissione propedeutica della cultura e a quella integrazione iniziatica nella società ineludibilmente richieste dalla temporalità in atto nella vita reale»[672].

Quindi passa a rappresentare la temporalità del tempo educante che è di tipo esperienziale (si legga con attenzione la nota precedente per comprendere il valore rivelatorio di questa invenzione) cioè:

«come un foro che si apre al centro del quadrante temporale di allievo, insegnante, curricolo e istituzione formativa, configurando un luogo di luce che rinvia al tempo della vita reale. Ne consegue dunque il carattere *estatico* dell'accadere educativo, la sua esistenzialità cioè il suo collocarsi in un presente su cui preme il passato e che si apre contemporaneamente al futuro. Ne consegue appunto e finalmente la vera dimensione *pedagogica* dell'educazione, da far realizzare praticamente attraverso una corrispondente dimensione *progettuale* vale a dire di trascendenza attiva e intenzionale verso il mondo, verso quelle esperienze agite per mezzo delle quali si forma l'individuo e si riproduce la società»[673].

Nella prospettiva del tempo educante dunque, secondo la definizione di Massa, l'educazione è vista come *prassi* concreta e l'interpretazione filosofica più pertinente di essa è quella insita nelle filosofie materialistiche dell'educazione.

Come si può immaginare è il «quadrante temporale» disegnato da Riccardo Massa in questo saggio il secondo livello dello schema concettuale che si è posto come traccia ideativa del congegno euristico esercitato nella ricerca formazione.

Il grande pedagogista perfeziona la descrizione con due notazioni. Una circa la strutturazione tra queste differenti temporalità, la quale :

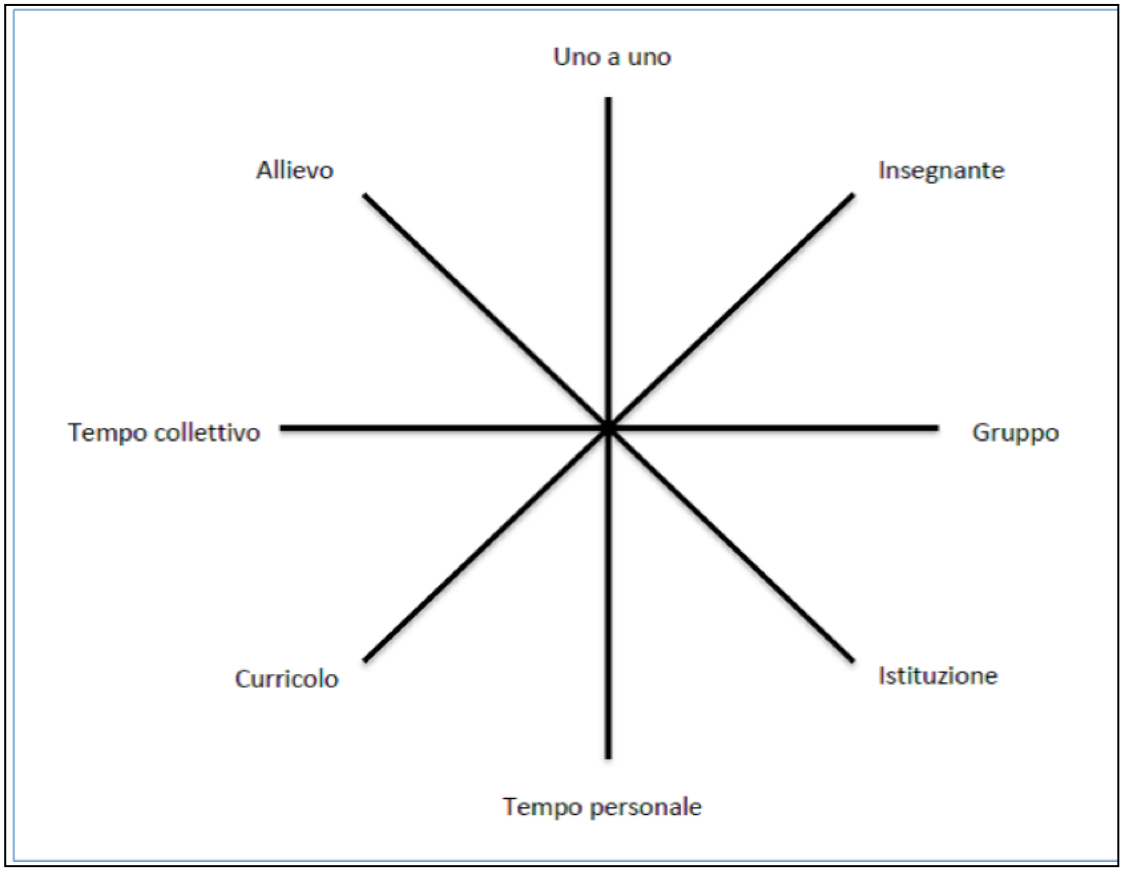
672 Ivi, p. 213. È in concomitanza a questo decisivo passaggio che Massa arriva a esprimere con una sintesi di straordinaria acutezza il paradosso dell'educazione: «[…] ciò che distingue insomma un'autentica dinamica educativa, quale che sia, da altri fenomeni ad essa simili, è il paradosso di consistere in un ruolo ed in un rapporto, in un complesso di attività e in un contesto organizzativo che siano realmente agiti in modo diretto e non soltanto elaborati psichicamente o istituzionalmente; al tempo stesso che non coincidono con l'immediatezza della vita sociale reale, in quanto artifizio ed espediente da essa disposto. Ciò spiega perché la pedagogia ha sempre bisogno, per i suoi costrutti metodologici, di una teoria dell'azione; ma rinvia anche al dispositivo strutturale che rende possibile congegnare un'azione educativa in generale. E il pedagogia ha così bisogno inoltre d'una teoria della conoscenza di tale dispositivo e della sistemica di esso; dove la temporalità si situa come uno dei suoi nuclei generativi, insieme alla spazialità, alla corporeità e al simbolico, ricevendone il proprio significato funzionale».

673 Ivi, p. 214.

«dev'essere intesa come essenzialmente dialettica, cioè come connettente e conflittuale al tempo stesso su base storico-materiale. Gli unici nessi possibili tra la temporalità dell'allievo e dell'insegnante, del curricolo e dell'istituzione, della vita reale con quella educativa, sono di irriducibile conflittualità: come potrebbe del resto essere diversamente? La pratica educativa e il sistema educativo diventano allora, o dovrebbero diventare, una metodica e un *setting* di elaborazione pedagogico-esperienziale e non meramente psicologico-repressiva, o scatenante, di tali conflittualità»[674].

La seconda notazione, conseguentemente, discute del tema della continuità educativa, sempre attuale nel dibattito sulla scuola. Nel farlo Massa disegna le linee di continuità e di discontinuità che, assieme a quelle conflittuali e connettenti, informano il quadrante temporale che, così completato, è quello da proiettare sullo schema esposto nel precedente paragrafo:

> «A questo punto può forse risultare evidente, disponendo il tempo dell'allievo sullo stesso piano di quello dell'insegnante come temporalità conflittualmente relative agli attori del processo formativo, e al di sotto quelle conflittualmente relative,



674 Ibidem.

nell'ordine degli oggetti culturali e istituzionali di esso, che un tale quadrante temporale è attraversato da un asse di continuità, il quale passa per la diagonale insegnante-curricolo, di natura prevalentemente didattico-contenutistica, e da un asse invece di discontinuità, il quale passa per la diagonale allievo istituzione, di natura prevalentemente psico-antropologica»[675].

Con ciò si può disegnare l'immagine riassuntiva del complesso ideativo sottostante l'allestimento e la messa in atto del congegno euristico della ricerca-formazione sulla immagini della preadolescenza nella sua scuola.

Sulla base di questa immagine si possono "giocare" altre rispondenze che qui non si stanno a nominare ma che chi scrive ha comunque valutato. Ad esempio la linea "alunno – 1 a 1 – docente" (connettente e conflittuale a un tempo) si colloca nella zona prima attribuita alla prima deissi e alla dominanza della latenza referenziale. La linea verticale di destra mette in fila "docente – gruppo - istituzione", in rispondenza alle tematiche dell'organizzazione istituzionale connesse al plesso legge-parola-desiderio quale mezzo per decidere la salute delle relazioni nel contesto educativo. Tutta la fila sta nell'area dominata dalla latenza cognitiva.
La linea orizzontale inferiore allinea "istituzione – tempo personale – curricolo" ed è di nuovo di tipo connettente-conflittuale ponendo il tempo individuale conflittuale sia verso il curricolo che verso l'istituzione e determinando da quella posizione uno scandaglio delle latenze a dominanza emotivo-affettiva in quanto, in effetti, inseparabile e implicata, con il cognitivo.
Infine la linea verticale di sinistra infila "curricolo – tempo collettivo – alunno" ponendo in quel tempo collettivo, se si vuole, come il livello impersonale e necessario in cui dare forma e attuazione concreta alla scena educativa in cui si realizza la trasmissione dei contenuti.
Si tratta di suggestioni, di "giochi" di combinatoria speculativa o linguistica che però girano su uno schema che si è impostato per stabilire un percorso concreto di ricerca e formazione, caratterizzato da una specificità pedagogica[676].

675 Ivi, pp. 214-15.

676 Si aggiunge, *extra-topic*, che la croce a sei braccia dello schema proposto da Massa nel saggio sul tempo come oggetto pedagogico, con l'asse del tempo educante che in maniera zenitale fora il quadrante temporale dei quattro universi temporali (alunno – docente – istituzione – curriculum) stabilendo la visione completa come pertinente a una filosofia materialistica dell'educazione, richiama la croce messicana in cui Artaud ha visto una figura delle possibilità di trans-forma-azione culturale in cui può consistere la rivoluzione, immaginando su quel foro, vuoto o non-soglia che pure è «pressoché materiale», una postura drammatica (nel senso di azione agita e rappresentazione a un tempo) che si sostiene di fronte all'incessante disfarsi delle forme nel tempo. Se ne parla nel bel saggio di Florinda Cambria, *Dramma e materia. Sul «ma-*

7.4 Preparazione personale: un immaginario

Mancano due ultimi passaggi per completare la rassegna di tutto ciò che è stato preparazione e predisposizione della ricerca. Prima di realizzare concretamente l'esperienza della ricerca-formazione ho svolto altri infatti due tipi di lavoro, oltre quello di disegnare lo schema del meccanismo euristico e quindi del percorso di ricerca in quanto rispondente agli assunti metodologici prescelti. Uno riguarda l'immaginario e l'altro la preparazione personale.

Non si può, credo, fare ricerca su un aspetto della formazione, una ricerca di questo tipo in cui si interrogano assieme significati transindividuali, senza contemplare la letteratura e il cinema[677]. Lo sfondo contro cui immaginare, progettare, organizzare, allestire e condurre la ricerca-formazione si prepara anche interrogando e formulando un immaginario, arricchendosi di un proprio repertorio di figure, temi e immagini letterarie riguardanti, in questo caso, la preadolescenza. Come gli ancoraggi servono a produrre il campo deittico in cui stare assieme per riuscire a parlare, definire e interpretare assieme, così questo repertorio crea la sensibilità culturale e personale di chi conduce, indispensabile al lavoro di interpretazione[678].

Riguardo la letteratura ho rivolto l'attenzione su due fronti: il primo, la produzione contemporanea di narrativa indirizzata a un pubblico preadolescente; il secondo, un repertorio di classici della letteratura riconducibili alle vicende formative di questa età della vita.

Il primo filone l'ho affrontato con il supporto degli scambi intrattenuti con il gruppo di pedagogia della lettura che anima l'associazione bolognese, e l'omonima rivista, *Hamelin*. L'associazione, oltre ai laboratori e alle mostre e ai convegni, conduce una sorta di continuo osservatorio sulla produzione letteraria dedicata all'infanzia e alla giovinezza. Attraverso ripetuti confronti con Nicola Galli La Forest e Giordana Piccinini abbiamo messo a punto una lista di titoli significativi e di buona qualità, tutti compresi

terialismo assoluto di Antonin Artaud, in "Nóema" Numero 3, anno 2012, disponibile presso http://riviste.unimi.it/index.php/noema).

677 Massa R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione…cit.*, p. 17: «Quanto alla formazione come romanzo individuale, come vicissitudine e come avventura educativa segnata fondamentalmente da processi diffusi di socializzazione e di inculturazione, si tratta quel significato vitale ed esistenziale di formazione meglio depositato, più ancora che nella psicoanalisi e nelle scienze sociali, nelle grandi produzione artistiche, filosofiche e letterarie, o in tanta parte dell'attuale rappresentazione cinematografica».

678 Credo che, in quanto soggetti culturali, non si esista se non in relazione alle immagini e alle figure delle narrazioni canoniche.

nell'ultimo decennio. Ne ho letta buona parte, senza particolare piacere e quindi senza ricavarne suggestioni profonde. La letteratura per "*young adults*" non incontra il mio gusto, mi annoia spesso per la semplificazione sintattica e delle strutture narrative. È un genere e come tale annovera i suoi capolavori, che lo trascendono. È anche un settore commerciale, un ambito orientato dalle politiche del marketing editoriale, e come tale consiste anche (ma ovviamente non solo che molti autori/autrici sono davvero di buon livello) in una produzione seriale il cui interesse per chi si applica alla lettura con un intento critico e analitico sta nel quadro di elementi indiziari per l'interpretazione critica di un immaginario diffuso e dei fenomeni sociali. Dai romanzi contemporanei destinati a lettori della fascia 10-14 che ho letto ho ricavato come tratti ricorrenti e caratterizzanti: un quadro d'ambiente distopico; la scomparsa della banda e del gruppo come luoghi e protagonisti centrali; la scomparsa del contesto naturale e delle avventure nella natura così come l'assenza della città come luogo in cui i protagonisti si muovono con agio; la cameretta e il privato che si sostituiscono agli spazi pubblici eccezion fatta per la scuola; la comparsa di una varietà di possibili relazioni sentimentali, familiari (e sessuali) prima impensabile; le famiglie sono spesso disfunzionali; il fantastico e la magia sono due filoni consistenti; i personaggi maschili sono spesso ritratti come schiappe o solitari; i personaggi femminili si misurano con il tema dell'apparenza fisica di continuo. Ovviamente questo è un cenno lievissimo a un discorso che può avere senso solo esemplificando dalla lettura di un determinato e abbastanza vasto campione o attraverso un'osservazione protratta nel tempo.

In ogni caso vorrei segnalare qui che misi da parte (per l'ipotetica antologia di testi esemplari e utili in eventuali formazioni) un romanzo di relativo successo intitolato *Linus Hoppe. Contro il destino* di Anne-Laure Bondoux[679]. Si racconta che in un futuro non lontano il mondo è diviso in tre settori incomunicabili in cui la vita scorre secondo standard che vanno dal benessere, al duro lavoro, alla marginalità e gli stenti. Con la pubertà si viene assegnati al settore di appartenenza in seguito a una sorta di esame scolastico operato da un computer, il cui giudizio è inappellabile. Linus Hoppe, il protagonista, appartenente al primo mondo, è giunto alla fine delle medie e alla vigilia dell'esame non sopporta l'idea di un destino già scritto e architetta una fuga dalla via predeterminata, entrando in contatto con un rete di ribelli. Il contesto è distopico e la preadolescenza si rivela come momento della determinazione di un'appartenenza sociale e della scelta di un destino in relazione a una scuola che funziona in modo inconoscibile e indipendente dalla comprensione dell'esaminando. È soprattutto il suo valore di summa esemplare di temi disseminati ma presenti ad avermi fatto "mettere da parte" *Linus Hoppe*. Successo di pubblico ha

679 Bondoux, A.L., (2008), *Linus Hoppe 1. Contro il destino*, Giunti, Firenze.

avuto anche *Il gatto dagli occhi d'oro* di Silvana De Mari[680], autrice di fantasy acclamati quale *L'ultimo elfo*. Qui la protagonista è una ragazzina, proveniente da una zona povera della città e da una scuola elementare malfamata, che finisce per caso nella scuola media "bene". Pian piano, attraverso l'incontro complicato con le differenze (compagni borghesi e benestanti, amica africana a rischio mutilazione genitale), la ragazzina cresce e le cose si mettono meglio per lei e per la madre. Nonostante traspaia l'ideologia conservatrice ed "eurocentrica" dell'autrice, il libro ha una forza e una qualità di scrittura notevoli. Il terzo e ultimo libro che mi ero trovata infine a valutare come fonte di possibili "ancoraggi" era *Mathilda*[681]di Victor Lodato, un romanzo americano in cui compaiono sia la guerra che la sua rappresentazione nella cronaca. Bisogna registrare infatti che sempre più spesso compaiono le guerre contemporanee tra le pagine della letteratura *young adults*, segno forse di una volontà di conoscenza e di confronto da parte di chi comincia a interrogarsi sul proprio tempo[682]. Il libro è esemplare anche perché la guerra è tema sempre legato alle vicende di crescita: l'evento bellico è la grande avventura, è lo sconvolgimento in cui si è messi alla prova e si trova se stessi e si apprende la complessità ambigua delle relazioni umane. Tuttavia è inquietante la differenza tra le guerre iniziatiche del passato, terribili ma reali e quelle virtuali, fotografate, dette e basta di oggi. Il mio interesse per il libro (tra tanti altri è sempre la scrittura o l'esemplarità dei temi compresenti a determinare la scelta) era dovuto inoltre alla forza di una suggestione tratta da *Insegnare al Principe di Danimarca*, il libro di Carla Melazzini che raccoglie i testi da lei redatti nel corso dell'esperienza di *Chance* ("la scuola media di strada" che tentava a Napoli un impianto didattico innovativo contro la dispersione scolastica)[683]. La "maestra" critica l'abitudine di sottoporre ai ragazzini e alle ragazzine il "tema di attualità" o la meditazione sugli articoli di cronaca trucidi ed edificanti circa drammi contemporanei (inquinamento, droga, mafia, immigrazione, etc.) e tragedie della storia. Melazzini sostiene, "capitinianamente" direi, il diritto della giovinezza a sottrarsi alla dittatura di una rappresentazione già definita della realtà in cui l'orrore è detto e proposto in maniera stereotipa e monologante[684].

680 De Mari, S., (2009), *Il gatto dagli occhi d'oro*, Fannucci, Roma.

681 Lodato V. (2009), *Mathilda*, Milano, Bompiani

682 Cfr ad esempio Petit X-L. (2009), *Be safe*, Milano, Rizzoli che ha vinto il più importante premio di letteratura per ragazzi francese (*Prix Sorcières*). Il protagonista preadolescente ha un fratello che si è arruolato per noia e combatte in Afghanistan.

683 Melazzini C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio. Se ne è già parlato *supra*.

684 Cfr. ivi il capitolo *Inattualità dell'attualità. Una nuova materia irreale e tormentosa*, pp. 97-125. Da cui cfr. p. 105-106: «Si aprirebbe qui un discorso sull'uomo, le sue angosce, le sue difese che, per quan-

Seguendo il tema della guerra cito come ultimo il libro che, nel genere della letteratura per ragazzi, ho riconosciuto come un pezzo d'opera imprescindibile, *La grande avventura* di Robert Westall[685]. Uscito in Inghilterra nel 1990 come *The Kingdom by the sea* ma tradotto in Italia nel 1994, e ristampato fino al 2011, è tra gli ultimi titoli di una vasta produzione dedicata dall'autore ai ragazzi, in cui ricorrono i temi di infanzia e guerra, di amori difficili e del sentimento della paura senza cui non si cresce. *La grande avventura* tuttavia, per chi si interessa alla preadolescenza, è molto più di un racconto sulla guerra vissuta dai giovanissimi: rappresenta in maniera efficacissima il distacco dalla famiglia e l'intrapresa del viaggio che conduce alla propria individuazione. Harry, il protagonista, convinto che la sua famiglia sia stata sterminata da un bombardamento si mette in cammino per sfuggire all'orfanotrofio. È un'avventura iniziatica con cui si conclude l'infanzia, un viaggio nel corso del quale apprende a cavarsela da solo e a conoscere sé e gli altri. Incrocia vari personaggi e trova infine - nell'amicizia con un cane e con "l'adozione" da parte di un professore solitario che ha perso il figlio in guerra - una nuova casa. Quando si scopre che padre, madre e sorellina non erano affatto morti e che è tempo di tornare da loro, l'incontro è difficile e aspro: quello che torna a casa non è più un bambino ma un nuovo individuo, con nuovi punti di vista sul mondo[686].

Lasciamo con Westall il filone della letteratura per ragazzi per quello (per me molto più gratificante) dei classici che hanno rappresentato vicende formative della preadolescenza. Si tratterà anche qui di niente di più che di un sondaggio minimo, solo per dare idea di un procedimento di preparazione.

Il protagonista del libro di Westall ha dodici anni e l'età delle/dei protagonisti è stata, ovviamente, tra i criteri adottati per selezionare le opere da leggere, o da rileggere con precisa intenzionalità. Ad esempio dodici anni ha Cosimo de *Il barone rampante*[687] quando

---

to difficile e doloroso avrebbe un duplice vantaggio: di attribuire ai sentimenti dell'adolescente – invece che una condanna sommaria la drammatica dignità di un problema umano universale; e di offrire qualche spiraglio per una effettiva "assimilazione della tragedia" che è ben altra cosa da quella operazione intellettualistica, per non dire scolastica, che viene predicata sotto il titolo di "memoria storica". I fatti, quelli di allora come questi che scorrono oggi sui teleschermi davanti agli occhi dei giovani, non possono essere assimilati: nemmeno un adulto formato riesce ad accettare fino in fondo l'impotenza dell'uomo di fronte a se stesso. Ciò che possiamo fare è elaborare e integrare nel nostro io una parte almeno del significato di questi fatti, come ci hanno insegnato uomini coraggiosi quali Bruno Bettelheim e Vasilij Grossmann».

685 Westall R. (2011), *La grande avventura*, Milano, Piemme.

686 Cfr. dalle ultime pagine (ivi, p. 289). Interessante è il censimento di quante volte Harry è definito bambino e quante ragazzino dagli adulti che incontra. Ha dodici anni ed è a tratti l'uno e a tratti l'altro, secondo le situazioni e i discorsi che si trova ad attraversare.

687 Italo Calvino, 1991 [1957], *Il barone rampante*, in *Romanzi e racconti*, a cura di Mario Barenghi

lascia la famiglia per andare a vivere per sempre sugli alberi e divenire se stesso, cioè esattamente il barone rampante. Un regno proprio, un ordine separato in cui ci si proietta come *dominus* finalmente emancipato dall'ubbidienza infantile è un tema frequente nelle storie di preadolescenti. Questo regno risulta poi sempre collegato alla natura, sempre *a parte* rispetto alla normalità in cui ci si confronta con la storia e con la società: esso rappresenta il riappropriarsi, nello sdoppiamento riflessivo sopraggiunto con la "facoltà ipotetica", della propria infanzia. Affermazione e perdita allo stesso tempo, testimonianza di un acquisto e di una perdita assieme, figura di rifugio e di rimpianto. Ciò che dipende e afferma e ciò che separa e limita. Nel *Barone rampante* Cosimo sceglie gli alberi ma altrettanto, crescendo, uscendo dalla famiglia, scopre l'interesse per i libri e la cultura, le battaglie per la giustizia, l'innamoramento. Stare sugli alberi è il suo modo di trattare con la terra, con la terrestrità. Il suo rifiuto della famiglia, una famiglia in fondo normale in cui si svolge «la solita guerra di noi ragazzi contro i grandi», coincide con una uscita dallo stato di minorità dal punto di vista intellettuale: la frattura generazionale è anche culturale, il barone si emancipa sui fascicoli dell'*Enciclopedie*. Il classico calviniano serve per fissare alcuni motivi esemplari nelle raffigurazioni letterarie della preadolescenza: lo sfondo naturale; la separazione voluta o casuale dalla famiglia; la formazione travagliata della postura etica; il vagheggiamento amoroso; l'avventura; la curiosità intellettuale.

Un viaggio "inteclassista" è quello di Oliver Twist, il quale cresce nel confronto con quel maestro cattivo, ma a suo modo magnetico, che è l'orrido Fagin[688]. Con l'abbandono subito alla nascita e il rapimento da casa Brownlow (dove per la prima volta gli pare di essere accanto a coloro che sono simili sé e si tratta in realtà di un ritorno) per ben due volte l'origine di Oliver è "tradita": eppure questo tradimento "originale" è un passaggio fondamentale per trovare davvero il proprio posto nella società. È soltanto nel peregrinare solitario e a contatto con la differenza che il ragazzino cresce.

Ma il classico con protagonista maschile in viaggio che tiene il primo posto in questo ridotto e personalissimo repertorio dedicato alla preadolescenza è *Le avventure di Huckleberry Finn*[689]. Il romanzo di Mark Twain racconta il viaggio lungo il Mississipi di Huck, sfuggito al padre ubriacone e alle cure della benefattrice bigotta, in compagnia di Jim, uno schiavo scappato alla nuova padrona. I momenti di serenità edenica e di libertà

e Bruno *Falcetto*, vol. I, Milano, Mondadori, *pp*. 547-777.

688 Dickens, C., 2001, [1838], *Le avventure di Oliver Twist*, Giunti, Firenze.

689 Twain, M., (2007) [1884], *Le avventure di Huckleberry Finn*, trad. di Riccardo Reim, Newton Compton, Roma.

autentica che i due vivono assieme sono quelli di vita sul fiume. Ogni volta che toccano terra e incontrano altri personaggi prendono l'avvio peripezie in cui Huck si trova a dover stabilire, con un tormentato quanto esilarante dibattito interiore, da che parte stare. Il "regno" naturale è una possibilità intermittente, con la fine dell'infanzia diventa un luogo interiore di rigenerazione, di autonomia, un incanto sempre meno praticabile perché lo stato naturale è quello in cui non si sconta la contraddizione della storicità delle forme culturali ma la norma è la costante messa in scena di immagini e storie di sé richiesta nel commercio sociale. Huck inventa continuamente travestimenti e storie fittizie per incontrare gli altri, sperimentando ruoli e identità e attraverso quelli possibili punti di vista sul mondo. L'alternarsi degli slanci infantili con il lavorio riflessivo sulle scelte etiche e la critica ai presupposti culturali dell'educazione ricevuta è il moto stesso degli anni della prima adolescenza. Huck non si decide mai a denunciare il suo amico Jim come schiavo fuggitivo nonostante sia certo che perciò brucerà all'inferno e ugualmente, verso la fine del romanzo, si rattrista per la crudele punizione a cui vede sottoposti i due ciarlatani, chiamati il re e il duca, che pure non avevano esitato a tradirlo. È proprio a questo punto che nell'immagine della coscienza come "cane bastardo" si potrebbe riconoscere un emblema della preadolescenza:

«Così siamo tornati verso casa e io non ero tanto allegro, più sull'abbacchiato e mogio mogio, come se era colpa mia, in qualche modo, anche se *io* non avevo fatto niente. Ma succede sempre così; non importa se ti comporti bene o male, la coscienza non ha buon senso e ti fa comunque del male. Se avessi un cane bastardo che ragiona come la nostra coscienza, ci darei del veleno. Prende più spazio di tutti i nostro organi vitali, e comunque non serve a niente. Lo dice anche Tom Sawyer»[690].

Evidentemente sinora i classici citati sono tutti romanzi di formazione maschile. E lo sono gli altri di cui qui non si discuterà, da *David Copperfield* a *Peter Pan*; da *Kim* a *L'isola del tesoro*; da *L'impero del sole* a *Addio all'estate*; da *Agostino* a *Il sentiero dei nidi di ragno*[691].

Del resto Pippi Calzelunghe è solo una bambina e prima di lei non è facile incontrare ragazzine che vivono avventure e diventano se stesse. Un'eccezione però c'è ed è

690 Ivi, conclusione del capitolo XXXIII.

691 Dickens, C., (1985), [1849-50], *David Copperfield*, Mondadori, Milano**;** Kipling, R., (2007), [1901], *Kim*, Newton Compton, Roma; Stevenson, R.L**.** (2006) [1883], *L'isola del tesoro***,** Milano, Mursia**;** Ballard, J.G., (2006) [1984], *L'impero del sole*, Milano, Feltrinelli; Bradbury, R., *Addio all'estate* (2010), Milano, Mondadori; Moravia, A., (2000) [1944], *Agostino*, Milano, Bompiani; Calvino, I., (1993) [1947], *Il sentiero dei nidi di ragno*, Milano, Mondadori; Barrie, J.M. (1950), *Peter Pan*, Milano, Corticelli-Mursia.

nuovamente un capolavoro della letteratura americana nonché il libro che, sempre in questa idiosincratica classifica, occupa il primo posto assoluto. Si tratta di *Killing a mockinbird*[692], noto in Italia come *Il buio oltre la siepe* di Harper Lee. Non è facile avere idea dell'importanza che il testo riveste nella cultura statunitense, incarnando tutto ciò che di meglio e di ideale si trova in essa. La "classifica" presente è ordinata in merito all'esemplarità dei motivi preadolescenti e davvero la storia di Scout, e di suo fratello Jem, li raccoglie più chiaramente di ogni altro romanzo o racconto che io abbia finora incontrato.

La narrazione copre l'arco di due estati, Scout passa dai sei agli otto anni e Jem dai dieci ai dodici. Scout, la voce narrante, è un "*tomboy*", un maschiaccio e può esserlo ancora perché ancora è bambina. I due sono orfani e vivono con il padre Atticus Finch, avvocato stimato e dalle idee molto aperte pur nel piccolo paese di Maycombe, nel sud degli Stati Uniti. Per principio Atticus accetta di difendere un uomo nero accusato ingiustamente di stupro ed è nel corso dell'estate durante cui si consuma, con grandi tensioni nella comunità cittadina, il processo, che Scout e Jem crescono. Ma mentre per il secondo si tratta di diventare ragazzo attraversando la sua prova iniziatica alla cittadinanza e alla presa di parola civile, per Scout si compie un percorso di apprendimento con cui lei si porta non oltre ma *sulla* soglia della preadolescenza. Scout è orfana e tutte le figure femminili del libro sono, dal suo punto di vista, negative, nessuna valida per l'identificazione: non vuole e non sa come diventare donna nell'Alabama degli anni Trenta. Il suo apprendistato è sulla differenza in generale ed esso la porta ad accumulare le risorse necessarie a tentare di diventare donna a modo proprio. In ciò la sostiene il padre, sono sempre le parole di Atticus a riscattare ogni volta le donne che circondano Scout, trovando una spiegazione o una giustificazione[693]. Ed è da lui che viene il consiglio con cui nel libro Jem e Scout compiono il viaggio attraverso le differenze: «mettersi nella pelle degli altri e andarci in giro». Le scorribande estive di fratello e sorella, e del loro amico Dill, si incrociano con le cupe vicende del processo (Tom Robinson viene sottratto a un linciaggio e non è colpevole tuttavia finirà condannato in quanto nero mentre il vero colpevole, un padre violento e ubriacone ma bianco e povero, tenterà di uccidere Jem e stuprare Scout). I ragazzini e Scout entrano in contatto con la malattia mentale del povero recluso "oltre la siepe"; con i bianchi e i neri; i poveri e i ricchi; i giusti e i malvagi. Nel libro domina la presenza ineliminabile dell'ingiustizia, davanti a cui restano solo il gesto, l'assunzione di una posizione di lotta,

692 Harper, L., (2011) [1960], *Il buio oltre la siepe*, Feltrinelli, Milano.

693 Atticus Finch è un modello paterno e maschile che sostiene la possibilità non conformista della figlia. Desidera per lei la parola e la libertà, riconoscendo in questo desiderio la sua stessa possibilità di emancipazione.

pur sapendo che normalmente si perde. La salvezza è solo nella possibilità di esprimere le differenze, di cantare il proprio "cuore fuori" come fanno i *mockinbrds*[694]. Jem scopre la legge e il tribunale, le leggi civili e la loro perenne perfettibilità, il loro essere necessarie e storicamente determinate. Lui è nella posizione della sofferenza, del conflitto etico e della contraddizione della vita sociale, fino a rischiare di morire nel pericoloso passaggio dall'infanzia all'adolescenza. Lo sguardo di Scout è ancora quello infantile, lei "canta" la scoperta delle differenze, che siamo differenti da noi stessi nel tempo e nello sguardo degli altri. Nel finale si salverà dallo stupro grazie al suo vestito: una maschera, un travestimento mantenuto dopo la recita e si sa quanto l'abito sia cruciale nei processi identificativi femminili.

Quanto detto in precedenza circa i romanzi con protagoniste femminili non significa che non ve ne siano. Sono più rari e più rara è la rappresentazione ricca di un percorso di iniziazione all'adolescenza o la creazione di una voce e di un personaggio davvero incisivi. Ad esempio indimenticabile è la Frances di *Un albero cresce a Brooklyn* di Betty Smith[695], restando in America. Come pure verissime e indimenticabili sono le ragazze nei romanzi di Mercè Rodoreda, la più grande scrittrice catalana. Tuttavia non si trova l'esemplarità di cui si è in cerca qui.

Secondo la mia esperienza è più nel cinema che si trovano storie di iniziazione adolescente al femminile. Tradizionalmente la narrativa sconta sia la penuria di autori donna che l'adesione a codici che escludevano determinate rappresentazioni degli eventi del corpo. Nella pubertà femminile tali eventi del corpo hanno una importanza tanto eclatante quanto appunto innominabile. Il menarca, l'evidenziarsi del seno e delle caratteristiche fisiche connesse alla sessualità e all'erotismo sono elementi più vistosi delle polluzioni notturne eppure mentre queste, come le visite al bordello o i turbamenti omofili, hanno avuto tantissime rappresentazioni letterarie, il loro corrispettivo femminile, che non è certamente solo brama dell'amore romantico e del ruolo materno, manca. Non si vuole qui riproporre piattamente la rispondenza tradizionale e ingannatrice: "donna – corpo", tuttavia è vero che non si narra di avventure di ragazze anche perché non si narra del loro corpo, che è corpo sessuato agente e non solo percepito. La sessualità femminile non è mai, nelle rappresentazioni canoniche, portatrice di creatività e avventura ma solo di disordine e di instabilità mentre per raccontare appassionanti vicende di "incarnazione"

694 Cfr. la celebre spiegazione: «Mockingbirds don't do one thing but make music for us to enjoy. They don't eat up people's gardens, don't nest in corncribs, they don't do one thing but sing their hearts out for us. That's why it's a sin to kill a mockingbird».

695 Smith B. (2007), *Un albero cresce a Brooklyn*, Milano, Neri Pozza.

nel corpo di donna da parte delle bambine si ha bisogno proprio di quei due elementi (avventura e creatività)[696]. Da questo punto di vista rimane come testo imprescindibile e prezioso l'esplosivo e bellissimo, nonché pedagogicamente molto stimolante, *I bambini del secolo* di Christiane Rochefort[697].

Ma dunque dove sono le immagini di crescita per le ragazze? Dove sono le storie "classiche" in cui è rappresentata la femminilità alla fine dell'infanzia? Sono nel vasto e profondo repertorio anonimo delle favole, risponderei. Là dove non c'è l'autore, dove non compare nome, in quel sedimento storico di rappresentazioni di lunga durata e profonda influenza con cui si viene tutti e tutte molto precocemente in contatto, persino oggi che tutto cambia nel nostro modo di fare e avere memoria.
In una delle tante interviste a genitori di preadolescenti mi è accaduto di ascoltare e parlare con una donna, regista teatrale, spesso impegnata in progetti sociali. Lei, madre di tre figli, mi raccontava della sua maggiore, in seconda media, che stava vivendo con grande turbolenza la pubertà e i primi interessi sessuali. Segnata da questa esperienza, la madre aveva deciso di mettere in scena, per l'associazione territoriale di quartiere con cui collabora a Napoli, la favola di *Petrosinella* ossia la versione data da Giambattista Basile ne «Il cunto de li cunti» di un tema alla base anche della più nota *Raperonzolo* raccolta dai Grimm. La fanciulla, rinchiusa da una figura adulta iperprotettiva, al giungere della pubertà e l'incontro sessuale col principe, che nonostante le attenzioni comunque avviene, sono i motivi contenuti sia nella prima versione dei Grimm che nel testo del Basile[698]. A partire da questo spunto ho ripreso altre fiabe tradizionali, riscontrando la ricorrenza dei dodici e dei sedici anni come date fatali per le fanciulle. Non si nomina mai il divenire fertile e lo sviluppo sessuale ma sempre si compiono incantesimi, svolte

696 Si pensi al concetto islamico di *fit'na*. E ci si renda conto che non esistono opere di valore in cui rispecchiare quell'iniziazione al divenire fertile del proprio corpo di cui avrebbero bisogno ragazze e ragazzi per il nostro benessere collettivo.

697 Rochefort C. (2008) [1961], *I bambini del secolo*, Firenze, edizioni Barbès. Il romanzo è stato benemeritamente riedito da Barbès nel 2006. Niente a che vedere con Zazie, che pure nella galleria delle ragazzine starebbe bene, perché nel romanzo di Queneau è più il linguaggio che la bimba il fulcro. Rappresentazioni emblematiche della pubertà femminile si trovano piuttosto nelle narrazioni illustrate cioè, per intendersi nei fumetti o *graphic novels*, mezzo espressivo che dovrebbe vedersi riconosciuto tutto il suo potenziale artistico e narrativo. Dal recente *Alien* di Aisha Franz al classico *Fun Home* di Alison Bechdel. Quanto alle donne e la guerra non abbiamo equivalenti ai romanzi su citati. Si pensi a come sono rappresentate le donne in *Roma città aperta* di Rossellini. Ma si pensi invece a quale capolavoro straordinario, sempre troppo negletto, sia *L'Agnese va a morire* di Renata Viganò, che davvero costantemente mette al centro - della storia umana come indisgiungibile da quella di un ambiente e territorio – uno corpo di donna matura.

698 Si noti che uno tra i più bei film animati della Disney degli ultimi decenni è *Rapunzel o l'intreccio della torre*: un testo dalle notevoli potenzialità di utilizzo nel corso di formazioni pedagogiche.

del destino, incantamenti e soprattutto sorgono l'invidia e la rivalità con le altre figure femminili madri, matrigne o streghe che siano[699].

Molto più ricco è il repertorio offerto dal cinema, come si diceva. Lì davvero la galleria di ritratti di preadolescenti è ricca e importante, tanto che non ha senso qui presentare nemmeno un sondaggio, ci vorrebbe un lavoro a parte, dedicato specificatamente[700] ai film da utilizzare sia nella formazione con preadolescenti che nelle formazioni sulla preadolescenza con adulti. Da *Boys don't cry* a *La generazione rubata*, da *Heavenly Creatures* a *Foxfire*, da *Thelma e Louise* a *Erin Bronkhovic*[701] (per citare a caso qualche titolo) vi è una messe di storie femminili di amicizia ed emancipazione che il cinema ha creato.

Qui si vorrebbe solo ricordare che pensando precisamente all' "ancoraggio" da predisporre per la deissi esterna avevo selezionato cinque opere uscite nei cinque anni precedenti, tutte eccetto una con protagoniste femminili[702]. La scelta infine compiuta è stata quella di comporre un filmato di trenta minuti con scene da tre opere. Scelta opportuna dopo aver verificato concretamente la situazione in cui si sarebbe svolta la formazione ma ricordo che fino ad allora la preferenza era stata rivolta al film di Jean-Pierre e Luc Dardenne *Il ragazzo con la bicicletta*. Esso ha un'ambientazione "non scolastica" e racconta la vicenda di Cyrill e Samatha. Lei è una giovane e bella donna che fa la parrucchiera in un sobborgo della provincia belga e che in seguito a un incontro del tutto fortuito decide di prendere in affido, prima per i soli fine settimana e poi stabilmente, un ragazzino dodicenne ospitato in una struttura di accoglienza per l'infanzia. Cyrill infatti è stato rifiutato dal padre, cosa per lui inaccettabile e devastante. Nella cinematografia realista e favolosa a

699 *La bella addormentata*, *I sette cigni*, *Biancaneve, Il principe rospo* tra le più note.

700 Si rimanda come esempio alle schede contenute in Augelli A., (2011), *Erranze…, cit.*

701 *Boys Don't Cry* è un film statunitense del 1999, diretto da Kimberly Peirce, che ripercorre le vicissitudini del giovane Teena Brandon, transgender biologicamente donna che cambia il proprio nome in Brandon Teena; *La generazione rubata* (titolo originale *Rabbit-Proof Fence*) è un film di Phillip Noyce del 2002 che affronta il tema dei bambini aborigeni australiani forzatamente allontanati dalle loro famiglie. *Heavenly Creatures* è un film del 1994 diretto dal regista Peter Jackson che ricostruisce le vicende adolescenziali di Juliet Hulme, una prolifica scrittrice di gialli che in gioventù è condannata per omicidio insieme all'amica Pauline. *Foxfire,* film del 1996 diretto da Annette-Haywood Carter, racconta la storia di un gruppo di ragazze; *Thelma & Louise* è un film del 1991 diretto da Ridley Scott che racconta di due amiche fuggiasche. Infine *Erin Brockovich - Forte come la verità* è una pellicola del 2000 diretta da Steven Soderbergh, e racconta la coraggiosa lotta di una segretaria precaria e giovane madre contro la Pacific Gas and Electric Company che ha contaminato le falde acquifere di una cittadina californiana, provocando tumori ai residenti.

702 Si trattava di Asghar Farhadi, *Una separazione* (2011); Celine Sciamma, *Tomboy* (2011); Alice Rohrwacher, *Corpo celeste* (2008); Sylvie Verheyde, *Stella* (2008).

in tempo dei Dardenne, questa opera è stata recepita con una certa difficoltà proprio per la particolarità del personaggio di Samantha. Mentre è più facile comprendere Cyrill, il suo accanirsi nel cercare un genitore che lo rinnega, il suo bisogno di relazioni maschili significative, il suo percorre una strada in cui gli errori servono a sciogliere i blocchi affettivi, rimane del tutto "inesplicabile" l'originale scelta di far apparire Samantha, come una sorta di fata turchina. È una donna bella, realizzata, equilibrata e mai si dice una parola o si interpreta la sua decisione: si prende cura di Cyrill con dedizione fermissima ma senza sentimentalismo,senza troppe parole o gesti e senza mai drammatizzare. Ha solo una pazienza e un distacco….favolosi. Credo che il film, ovviamente proposto con un'indicazione attenta a non nominare nulla sui contenuti o a indurre alcuna lettura, avrebbe dato adito a un lavoro collettivo e individuale di interpretazione molto interessante e ricco di invenzioni stimolanti.

7.5 Preparazione personale: sensibilità cliniche

C'è stata infine una fase di preparazione personale che ha preceduto la realizzazione concreta della ricerca e si è svolta contemporaneamente al periodo di studio e alla concezione del procedimento di ricerca. Praticamente è consistita in una serie di interviste e di conversazioni con genitori di preadolescenti, docenti neoassunte, allenatori di squadre sportive preadolescenti. E in incontri organizzati con amiche, con conoscenti, con colleghe di scuola per vedere assieme dei film. Ho fatto attenzione non solo ai contenuti ma ai modi, alla mia capacità di lasciare spazio all'altro, spazio ai temi, spazio alla reciproca soddisfazione intesa come sentimento che l'occasione di dialogo fosse in quanto tale una possibilità. Sono sciocchezze, sì. Non se ne dovrebbe nemmeno scrivere. Perlomeno se non si stesse facendo il racconto di una formazione alla ricerca sulla formazione, forse. Chi fa ricerca sociale non ha nemmeno bisogno di perdere un attimo su questo. è totalmente ingenuo, ma questo è stato parte del un mio…*training*. È stata una cura dedicata a quelle che ho chiamato "sensibilità cliniche".

Ho imparato a usare il termine «clinica» durante il corso di studio del Dottorato ma come insegnante, e come attivista che da tempo si interessa alla ricerca sociale, avevo già affrontato la questione del necessario lavoro su di sé che domanda l'impegnarsi in un lavoro relazionale, di forte implicazione, volto al cambiamento, finalizzato a uno scopo e a suo modo artificiale e predeterminato da alcune conoscenze. Ho imparato soprattutto che non si smette mai di imparare a usarlo.

Mireille Cifali, psicoanalista, storica, allieva di De Certeau e docente di scienze della

formazione, in un suo contributo a un volume collettaneo dedicato alla formazione dei/delle docenti ha trattato proprio dell'atteggiamento clinico. So che il mio interesse per la competenza pedagogica aveva e ha a che fare con ciò che si qualifica come "clinico":

> «La procedura clinica appartiene dunque ad una sola disciplina né è un terreno specifico; è un approccio che mira a un cambiamento, si mantiene nella singolarità, non ha paura del rischio e della complessità, e co-produce un senso di ciò che succede. Essa si caratterizza con: una necessaria implicazione; un lavoro sula giusta distanza; un'inesorabile richiesta; un incontro intersoggettivo fra esseri umani che non sono nella stessa posizione; la complessità del vivente e il miscuglio imparabile dello psichico e del sociale»[703].

So anche che capacità cliniche non servono solo a ricercatori e formatori professionisti in campi distinti dalla scuola. Anzi, uno "spirito clinico", una sensibilità clinica, nel caso della formazione della competenza pedagogica dovrebbe essere al centro della procedura e quindi dell'attenzione di chi si pone come formatore delle formatori:

> «Un atteggiamento clinico sfocia nella costruzione di un'etica delle situazioni singolari in cui è costantemente interrogato il nostro rapporto con l'altro. Questo atteggiamento non è la riserva di caccia di uno specialista. È il fatto di qualsiasi formatore che si interessi ai fenomeni della soggettività e della intersoggettività e che ha interrogato il suo rapporto con la psicoanalisi. In ogni dispositivo la posta in gioco si situa invariabilmente al suo livello: quale posto fa all'esperienza sul campo; come elabora il proprio sapere rispetto alla logica dell'azione; come si confronta con il sapere e con l'ignoranza? L'atteggiamento clinico non spetta necessariamente agli psicoanalisti e/o agli psicologi, soprattutto se questi considerano il terreno dell'insegnamento come un territorio da annettere per esercitare il loro sapere teorico, preoccupandosi solo minimamente del loro partner»[704].

Cifali parla di una "intelligenza clinica" che ha un prerequisito: non temere l'altro; e una sorta di talento: un "colpo d'occhio" (direbbe il suo maestro De Certeau "un tatto"[705]) che

---

703 M. Cifali, *Procedura clinica, formazione e scrittura* in Altet, M., Charleir, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti…, cit.,* p. 118. Di competenza pedagogica e atteggiamento clinico si è per altro trattato nella Parte I.

704 Ivi, p. 127.

705 De Certeau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano*, *cit*., pp. 120-21: «Ciò che caratterizza l'arte pratica è la trasformazione di un equilibrio dato in un altro equilibrio. […] Ma quest'arte [il *saper fare*]

dipende dall'aver saputo interiorizzare le teorie. La studiosa scrive che:

> «Essere clinici è partire da qualcosa di presente, da attese, da punti di riferimento preliminari, e consentire tuttavia di essere sorpresi dall'altro, inventare sul momento, avere intuizione, colpo d'occhio, simpatia: intelligenza e sensibilità dell'istante, lavoro nella relazione, implicazione relativa al transfert da cui un giorno, in quel preciso istante, in quella scorta, potrà emergere una parola o un gesto che faranno effetto, potendo essere ripresi dall'altro perché è capace di capirli; ciò accade a forza di fiducia, di perseveranza e senza rinunciare a credere nelle pulsioni della vita che la distruttività sembra portare via»[706].

E lascia intendere che questo va accompagnato dal saper distinguere tra laboratorio e spazio clinico, tra le scienze umane e i saperi con cui s è progettato e l'uso, clinico, che se ne fa[707].

In un luogo la studiosa scrive:

> «Lo spazio clinico si distingue dal contesto del laboratorio ma non vi si oppone. Nella clinica si utilizzano i risultati ottenuti nello spazio di un laboratorio, ma l'atteggiamento pertinente di fronte alla realtà è diverso da quello sviluppato in laboratorio. Tuttavia la tensione fra questi due mondi è grande. Quello definito sperimentale assicura che è il solo garante di una scientificità e guarda con diffidenza a quello che non dà le stesse garanzie di serietà. Il clinico tenta di assicurare la sua specificità, di fare conoscere il suo valore nella produzione di conoscenza e di

---

designa altresì ciò che, nel lavoro scientifico stesso, non dipende dall'applicazione pur necessaria di regole o di modelli e resta in ultima analisi, come dirà anche Freud, "una questione di tatto". Quando ritorna su questo punto, egli si riferisce alla diagnostica, una questione di giudizio che rimette precisamente in discussione, in un intervento pratico, il rapporto o equilibrio fra una molteplicità di elementi. Per Freud come per Kant, si tratta qui di una facoltà autonoma che si affina ma non si apprende […]»

706 M. Cifali, *Procedura clinica, formazione e scrittura* in Altet, M., Charleir, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti…, cit*., p. 132

707 Cfr. ivi, p. 126: «Paradossalmente, un formatore proveniente da una disciplina come la sociologia, la psicologia o altre ancora non deve negare la sua specialità, e pure non deve imporla ai futuri esperti come il solo modo di apprendere il mestiere; dovrebbe considerare con loro come questo sapere si mobilita nell'azione e ciò che non risolve. Di fronte all'uso del sapere in un mestiere nessun formatore, rivolgendosi a dei futuri professionisti dell'insegnamento, evita la questione del posto di una disciplina per un insegnante esperto, qualunque sia la risposta che fornisce. Se crede in una scienza che può programmare ed essere guida sufficiente per una pratica, che lo dichiari. Se pensa diversamente il rapporto tra la teoria e l'esperienza, che lo espliciti».

intervenire con altri criteri»[708]

E in seguito ribadisce così:

> «Chiunque entri in questo mestiere dovrebbe orientarsi così nello statuto delle scienze umane, per mettere al posto giusto questa ricerca del sapere e capire quale uso può farne nella pratica effettiva del mestiere. Il che significa intravedere la difficoltà e la specificità di un percorso di conoscenza che concerne l'umano e differenziare gli approcci – lo sperimentale e la clinica – con le loro poste in gioco rispettive. I saperi di base, quelli che aiutano la costruzione della programmazione, non sono dunque per niente da minimizzare, ma devono essere messi nella prospettiva di un uso clinico»[709].

Da anni Mireille Cifali si occupa di indagare la relazione tra procedure cliniche e scrittura, e ricerca sullo spazio che i racconti possono trovare nell'ambito della conoscenza come modi di costruzione teorica, per questo il suo discorso mi ha molto interessato e ha avuto ascendente su di me. Tuttavia una riflessione su "l'atteggiamento clinico" comparando la proposta di Cifali e la ricchezza di elaborazione avvenute nell'area o scuola della Clinica della formazione non può trovare luogo qui e richiederebbe un lungo lavoro di per sé.

Utilizzerò qui dunque solo un altro spunto, dal saggio contenuto nel volume italiano curato da Cocever su *Scrittura e formazione*. Lì Cifali definisce così la sensibilità clinica:

> «La sensibilità clinica mantiene una parte di enigma quanto alla formazione che la costituisce: è fatta, nello stesso tempo, di conoscenza, di intuizione, sapere pregresso, intelligenza del momento, presenza, tatto, relazione. E però è proprio questo senso clinico che rende capace, a forza di lavoro e riflessione, di porre un gesto adeguato. Conoscenza e intuizione non sono antagoniste; per essere presente in una situazione o in un'azione devono esserci entrambe. Sentiamo, osserviamo, guardiamo, ascoltiamo non per un dono innato, ma perché ci siamo confrontati con le teorie che hanno mutato il nostro modo di vedere e di capire, perché ci siamo confrontati con gli altri, abbiamo cercato dentro di noi. Il senso clinico va di pari passo con la capacità di accettare la nostra ignoranza, la nostra capacità di

708 Mirelille Cifali distingue tra "saperi costituiti"; "saperi di esperienza", "saperi di alterità". La distinzione serve a illustrare come nella costruzione di un atteggiamento clinico sia determinante una formazione che consideri l'articolazione tra saperi costituiti e saperi di esperienza.

709 Ivi, p. 123.

dominare tutte le situazioni, anche quelle che hanno a che fare con le relazioni»[710].

Di "sensibilità clinica" parla anche Luciano Cerioli nel suo contributo a *Sottobanco*[711]. Ma soprattutto ne scrive Maria Grazia Riva, distinguendo tra «*abilità/competenze* cliniche» e «*sensibilità/capacità* cliniche»:

«Le prime implicano un saper utilizzare tecniche e modi di fare, le seconde sembrano arrestarsi a un saper di aver dentro, ad un accorgersi. Le prime si pretendono dai clinici, le seconde sono spesso altrove. Le prime sono comunemente declinabili attorno a uno specifico e visibile operare: diagnosticare, interpretare, risolvere problemi, curare. Le seconde appaiono poco, e godono erroneamente di minor prestigio: non risolvono i problemi né eliminano le difficoltà, ma permettono di affrontarli e di superarle, non dicono cosa si deve fare, ma aiutano a pensare cosa si potrebbe fare. Non curano una disfunzione, provano a prendersi cura di chi si sente in difficoltà. Per certi aspetti il modo più raffinato per non sviluppare e utilizzare una sensibilità clinica nel lavoro educativo è quello di fare il clinico, di usare tecniche cliniche: interpretare, valutare, dare responsi, somministrare cure, consigliare. Se le abilità cliniche a volte adattano meglio i soggetti al proprio ambiente, la capacità clinica li aiuta a divenire. Le abilità cliniche richiedono complessi specialismi e progressivi arricchimenti, le capacità cliniche – queste capacità e in questo contesto – richiedono forse coraggiosa despecializzazione e faticoso svuotamento»[712].

L'atteggiamento clinico diventa infine uno strumento didattico: «Non solo una generale azione di bonifica e psicoproflassi, ma un vero e proprio strumento didattico per sviluppare la propria e altrui pensabilità, per costruire strade alla conoscenza»[713].

Così queste sensibilità in parte si hanno e in parte si coltivano, in parte si integrano o incorporano e in parte hanno bisogno di svuotamento, in parte sono una qualità, una virtù di tatto e dall'altra sono il frutto di una disciplina su di sè… l'unica certezza parrebbe che esistano nell'uso, che siano utensili che appaiono nell'uso e a cui si è abili per la stessa disposizione coltivata ad adoperarli:

710 L. Cerioli, *I luoghi dell'informe*, in Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, pp. 73-97, p. 92.

711 Alle pp. 92-94 elenca alcuni paradigmi di base he sottostanno alla sensibilità clinica, che la scuola possa "allargare le sue frontiere verso il basso" «così che possa raccogliere

712 Riva M.G. (2001), *Studio clinico sulla formazione*, Milano, Franco Angeli, pp. 80-81.

713 Ibidem

«*Mais le travail sur soi étant ce qu'il est, la formation de la personne nécessite ce travail incessant, permanent et approfondi de ses propres réflexes, qui sont en somme nos propres outils. C'est une idée que je développe dans ma théorisation de la violence et dans mes cours sur la violence : les émotions et la formation intimes et personnelles sont ces micro outils intermédiaires, ces institutions intimes qui font la force et la puissance de notre capacité de médiation, de filtrage, de réception, mais aussi d'accueil du milieu, et donc d'inscription de l'autre. La formation, c'est la clé. Gilles Ferry et d'autres l'avaient compris depuis longtemps. L'après-guerre l'avait compris. Aujourd'hui, on ne sait plus. Les enseignants eux-mêmes ne savent plus. Les non dupes errent».*

«Contrairement à certaines opinions pessimistes et méprisantes, une telle formation est possible avec de simples instituteurs » (Fernand Oury)»[714].

Ciò che mi interessava, nella fase più personale di preparazione, era dunque questo aspetto: svuotarmi di aspettative, di attese, di parole, di paure. Distaccarmi anche dalle mie conoscenze, pur avendole coltivate e continuando a curarmi di loro più che mai. Sapere che avrei sbagliato e frainteso ma che potevo anche fare bene: bene per me, per ciò che avevo deciso di fare praticamente e contare che questo avrebbe permesso un bene, di qualche tipo, anche per le altre implicate nel lavoro. Riuscire ad ascoltare, a lasciar parlare, a lasciar accadere senza rinunciare alla presenza. Avere fiducia e allo stesso tempo distacco, pensare che più la progettazione fosse stata rigorosa più sarebbe stata ampia la possibilità che accadesse l'imprevisto. E non avere paura di esso ma disporsi a poterlo "sentire". Riuscire a farmi strumento di dialogo, ad ascoltare davvero. Non temere le altre. Controllare le mie presupposizioni, la soggezione alle mie conoscenze, alla rappresentazione delle mie conoscenze. Non temere le altre, i loro timori, le nostre aspettative e attese. Le mie.

A posteriori, nella narrazione, riusciamo a tornare sulla situazione e a sciogliere il complesso di rappresentazioni, affetti e sistemi di azione che ci hanno fatto e che siamo. Nel momento, per stare nella situazione come abbiamo pensato, detto, compreso, immaginato, studiato di volerci stare è necessario anche un lavoro "strumentale", su di sé, che permetta di credere nel cambiamento proprio e nella possibilità di una verità parziale

714 Pain J. (2008), *La pedagogie institutionelle de Fernand Oury*, Vigneux, Matrice, p. 105.

e piccola ma attiva delle conoscenze con cui si lavora.

Di questo, e sempre vi compariva la parola "strumenti", avevo letto in una pagina di Mortari:

> «Molto dipende dal modo di posizionarsi dei ricercatori [nel contesto relazionale di riconoscenza reciproca che dà luogo a differenti giochi retorici nel gruppo di ricerca] che, dominando un linguaggio tecnico fortemente formalizzato, rischiano di monopolizzare gli scambi linguistici; in questo caso è difficile che si produca un dialogo. Superare la tendenza del ricercatore a dominare il contesto non è semplice, non ci sono strategie predefinite; importante è che i ricercatori, in quanto abituati a un lavoro autoriflessivo, *in primis lavorino su di sé per farsi strumento di dialogo*»[715]

Ma poi se si giunge a questo punto, allo stare nel contesto relazionale del gruppo di ricerca partecipata con approccio clinico, a condurre una ricerca o una formazione con taglio davvero non bastano più l'autoriflessione e le sensibilità cliniche. Ci vorrebbero la supervisione e la presenza di almeno due formatori per una riflessione reciproca. Si può chiedere ai libri ma non è mai lo stesso, non bastano[716].

Infine a ciò che definisco preparazione personale associo un'esperienza in particolare: la visione del film per la televisione *Diario di un maestro* realizzato da Vittorio De Seta nel 1972. L'opera, di oltre quattro ore, è stata riedita nel 2012 su DVD da Feltrinelli, accompagnato da un libretto, *Il maestro impaziente*, a cura di Sergio Toffetti, che racconta, attraverso vari contributi critici e storici, la realizzazione ela ricezione di questo importante e originale film sulla scuola. De Seta si avvalse della collaborazione di Bernardini[717] e di Tonucci e lavorò concretamente e quotidianamente nella periferia romana con i ragazzini di borgata. La classe era ricostruita, c'erano i riflettori che facevano sudare e una strana invenzione che permetteva di girare con una macchina a spalla in mezzo ai banchi per dare meno fastidio possibile a ciò che accadeva. Perché cosa accadeva? Era finzione ma era anche realtà, davvero l'attore diventava il maestro, davvero le invenzioni erano

715 Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci, p. 142.

716 Tra i resoconti e le riflessioni teoriche su pratiche di clinica della formazione si trova guida. Soprattutto Riva ha scritto, in *Sottobanco*, nel già citato contributo «Giochi di ruolo nella formazione» su questi aspetti.

717 Albino bernardini è il maestro autore del diario di un anno di scuola nella borgata romana da cui il film trae ispirazione. Cfr Bernardini A. (1968), *Un anno a Pietralata*, Firenze, La Nuova Italia.

quelle della pedagogia attiva, davvero si creava il gruppo. De Seta discuteva con l'attore i pedagogisti, tutti parlavano assieme ai ragazzi e alla troupe e alla fine accadeva qualcosa in cui la rappresentazione e la situazione si sovrapponevano[718]. La messa in scena, l'interiorizzazione di un modo di essere e di voler essere, il fare finta in maniera autentica, l'autenticità che non esiste se non in una sfida di messe in scena. Anche questo ha nutrito la mia preparazione personale nei mesi che hanno preceduto la realizzazione concreta della ricerca-formazione.

718 In AA. VV. (2012), *Il maestro impaziente*, Milano, Feltrinelli, fondamentale il bel *Quattro anni di lavoro*, appunti diaristici del regista dall'inchiesta preliminare al montaggio del film. Ma anche i contributi di Tonucci e di Morreale. Da quest'ultimo cfr. p. 126: «La visione del film di De Seta è oggi istruttiva perché è l'esatto contrario del concetto di docu-fiction; non è la drammatizzazione di un'esperienza documentaria ma il "sabotaggio autoriflessivo" di una sorta di sceneggiatura simulata, costruita solo per poterla distruggere e potersi mettere in discussione. […] Forse per motivi che hanno anche a che fare con il tempo e con il luogo: con il fatto che in Italia la sperimentazione anti-autoritaria era andata, in quegli anni, particolarmente a fondo, e che De Seta si mette in gioco come regista e come adulto in maniera assai più radicale. […] la messa in discussione è qui temporale, interna al processo. La ripresa metterà in discussione la sceneggiatura, e il montaggio le riprese, e tutto questo bisognerà saperlo dall'inizio e in qualunque momento, e sarà in ondo il senso di quel che si vedrà».

Parte III

Il racconto della pratica: documenti e storie della ricerca-formazione condotta

Premessa

La terza parte del lavoro di ricerca presentato dà conto dello svolgimento della ricerca–formazione con approccio ispirato alla Clinica della formazione dedicato alle "Immagini della preadolescenza nella sua scuola". L'intento è quello di una restituzione dei procedimenti e dei ragionamenti in cui è consistita la ricerca e dei documenti testuali che nel suo contesto sono stati proposti, prodotti, attraversati, commentati.

In questo senso il dare conto di ciò che è accaduto si fa racconto. Con tutta la forza e la fragilità che questa opzione comporta: io che scrivo posso dichiarare tutte le buone intenzioni di onestà e tutta la consapevolezza delle in/volontarie mistificazioni che avverranno, ma rimane il fatto che il racconto di ricerca aspirerà a essere utile e rigoroso e che queste qualità saranno sempre discutibili secondo alcuni paradigmi. Del resto si tratta qui di una ricerca idiografica e la tensione alla coerenza e alla comunicabilità che la ha caratterizzata non poteva che portare a questa restituzione, a sua volta di tipo narrativo e non formalistico. Non c'è un fuori del linguaggio o un fuori da me o un punto del tempo che renda oggettivo ciò che accaduto[719].

Il racconto sarà costantemente appoggiato e nutrito dai documenti che sono stati prodotti per e dalla ricerca-formazione: l'argomentare della restituzione seguirà lo svolgersi nel tempo degli incontri e delle attività di ricerca-formazione, darà conto dei ragionamenti e delle relazioni che hanno accompagnato quelle parole e quelle azioni, ma soprattutto esso ha di mira l'intento di mettere a disposizione le scritture e i testi e le parole che sono stati prodotti e usati durante gli incontri.

Si restituiranno i testi narrativi scritti dalle membri del gruppo; si restituiranno brani dei discorsi che si sono svolti e che sono stati discussi, dopo la sbobinatura, assieme; si riporteranno le griglie e le matrici proposte al gruppo dalla conduttrice e poi gli schemi,

719 Cfr. Carmagnola F. (1994), *Non sapere di sapere. Modelli di pensiero e immagini del mondo nell'analisi culturale dell'organizzazione*, Milano, Etas Libri, p. 153.

gli elenchi e i materiali sistematizzati che la conduttrice ha offerto al gruppo per riflettere sulle proprie riflessioni. Saranno insomma presentati i materiali che alla fine del percorso sono rimasti in mano anche al gruppo di ricerca-formazione, accompagnati da una narrazione delle situazioni in cui sono apparsi e sono stati usati.

Ovviamente il fatto che essi siano ordinati e presentati e commentati li modifica (modifica la possibilità di leggerli) ma comunque essi nella forma in cui si leggono qui di seguito sono stati stesi, letti e discussi nei contesti della ricerca-formazione. Sono adesso, più delle interpretazioni che ne vado a dare e con cui li presento e più di quelle che ne abbiamo date come gruppo allora, il vero acquisto di conoscenza del lavoro che si è svolto. A chi volesse rileggerli, pur incastonati nel racconto in cui sono teorizzati[720], potrebbero dire altro, essere usati per fare e vedere altre cose utili ad un fine affine a quello con cui sono stati scavati[721]. O forse no: separati dal racconto del contesto in cui sono stati prodotti e usati perdono fruibilità e interesse. Sono talmente coinvolta in questa vicenda testuale che non riesco a decidermi: da una parte ho lavorato per, attraverso, secondo i testi e credo che lì sia la mediazione in cui incontrare il valore extra contingente della ricerca; dall'altra proprio quella contingenza e il suo rigore li rende di nuovo e possibilmente validi (ed essa è di nuovo presente solo testualmente).

La "descrizione spessa"[722] con cui vengono qui presentati vuole avere la funzione quindi

720 Cfr. De Certeau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano*, Roma, edizioni Lavoro, p. 116: «Delle "storie" forniscono alle pratiche quotidiane lo scrigno di una narratività. Ne descrivono semplicemente dei frammenti. Sono soltanto metafore. Ma, a dispetto delle fratture fra configurazioni successive del sapere, rappresentano una nuova variante nella serie continua di documenti narrativi che […] espongono i modi di fare sotto forma di racconti. […] Una simile continuità suggerisce una pertinenza *teorica* della narratività per quanto concerne. le pratiche quotidiane».

721 Cfr. Carmagnola F. (1994), *Non sapere di sapere…, cit*., p. 157: «Il modello diventa esposizione di un sistema di relazioni tra loro legate da connessioni di contiguità. […] Diventa impossibile fissare una gerarchia di profondità tra gli elementi che compongono il sistema. Il grado di appartenenza tra gli elementi è leggibile come grado di somiglianza, relazione analogica di contiguità entro lo stesso piano fenomenico. Gli elementi del sistema culturale si co-appartengono senza che sia possibile stabilire una relazione di inferenza verticale di tipo causale, tra il livello del visibile immediato e il livello fondativo dei valori profondi».

722 Ivi, p. 158: «Le immagini non indicano, come sintomi ciechi, un'essenza nascosta (dimensione verticale) ma, accanto ad altri elementi del linguaggio e del comportamento culturale, costituiscono una famiglia di somiglianze non deducibili, nella dimensione orizzontale dei giochi culturali». E anche cfr. ivi p. 159: «L'atteggiamento costruttivista, con le dimensioni circolari e orizzontali della densità, sembra dunque opporsi radicalmente all'impostazione critica della lettura verticale dei fenomeni». Nello stesso capitolo del libro Carmagnola giunge a proporre una «versione intransitiva del *klinein*» (ivi, p. 162), quello del chinarsi

di restituire le condizioni e il contesto in cui si è arrivate a produrre, a organizzare, a commentare quei testi e quelle parole. Essi sono il frutto del percorso: corredati (compresi) dalla narrazione che vuole restituire la situazione e le condizioni, sono davvero loro i reperti della caccia al fantasma della preadolescenza che un gruppo di persone ha tentato nella cornice predisposta di un percorso appositamente progettato.

Il resoconto che qui segue si cura della *situazionalità*:

> «Questo chiede che nel costruire la narrazione si presti attenzione: allo sviluppo delle azioni (continuità), al contesto in cui avvengono (situazione), alle reti relazionali così come si vanno strutturando (interazioni). Assumere l'interazione come per lo sviluppo del racconto significa chiedere che fra gli elementi attorno ai quali costruire la narrazione ci siano le relazioni che si vengono a strutturare, destrutturare e riorganizzare tra tutti quelli implicati nella ricerca, sia i partecipanti sia i ricercatori. La categoria della continuità chiede che nel raccontare si tenga conto non solo del presente in cui la ricerca accade ma anche del passato recente in cui l'esperienza si situa e del futuro verso il quale si apre. Narrare sulla base della categoria di situazionalità significa rendere conto della qualità dei contesti dove la ricerca si sviluppa»[723].

In tale scelta ha giocato anche la volontà di mettere in luce, più o oltre che dei risultati, l'esperienza stessa del fare ricerca:

> «L'esperienza di ricerca è significativa per il ricercatore nela misura in cui rende possibile non solo acquisire conoscenza attendibili sul fenomeno oggetto d'indagine, ma anche una maggiore *expertise* del lavoro epistemico, e questa

per offrire appoggio e insieme rialzarsi (e come fa Massa parla di "atteggiamento clinico" più che di un "modello coerente e coeso di pensiero"). Dunque un *chinarsi* leggibile come: «favorire una disposizione di relativa passività dell'interprete, una sorta di venir meno dell'aspetto diagnostico in favore di una consapevole sospensione del giudizio. Invece della deduzione stretta, secondo la catena sequenziale del se/allora, avremmo un atteggiamento basato sula raccolta dei segni e sulla ricostruzione condivisa di reti di senso, in cui il paziente, il membro della tribù, è in condizione di interdipendenza rispetto all'interprete». L'interpretazione del clinico è descritta in questa chiave così: «[…] non implica la ricerca di una condivisione monolitica dei valori, ma piuttosto al presenza di un terreno comune basato sul riconoscimento dei simboli e delle regole della comunicazione come contenitori del dialogo e dello stesso dissidio. Condividere non significa pensarla allo stesso modo, ma piuttosto essere consapevoli che ogni processo di elaborazione sul terreno della cultura deve passare attraverso la messa in comune delle opzioni, piuttosto che attraverso la "definizione univoca del significato"» (ivi, p. 163).

723 L. Mortari, *Narrare l'esperienza di ricerca* in Demetrio D. (2007) (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli, p. 283.

condizione si verifica quando non solo si agisce la ricerca ma si ha "esperienza dell'esperienza" […]. Fare esperienza dell'esperienza significa raccontare»[724].

L'esperienza di attraversare una ricerca-formazione ispirata all'approccio proposto dalla clinica della formazione è stata la vicenda di formazione alla ricerca che costituisce il proposito e il senso del corso di dottorato che la tesi dovrebbe oggettivare. Per questo tutta una parte dello scritto presente (la seconda) è stata dedicata a riportare e a raccontare come si è giunte, si è appreso e si messo in opera il metodo. Per questo la terza parte che segue vuole parlare non del metodo ma del percorso concretamente compiuto nella ricerca (sempre di metodologia si tratta quindi), comprendendo però anche il racconto dei processi mentali che hanno accompagnato la ricercatrice/conduttrice nel periodo in cui si sono tenuti gli incontri di ricerca – formazione del gruppo. I dubbi, le valutazioni, le riflessioni, i sentimenti di cui si è conservata memoria ma soprattutto nota nelle carte: siano esse le note di ascolto stese durante la "sbobinatura"; le lettere elettroniche inviate al gruppo; le frasi sul diario di ricerca; le schede con cui mi sono presentata agli incontri per dare le indicazioni o le stesse parole in quelle occasioni dette e che rimangono registrate. Così si esprime Luigina Mortari:

> «Narrare l'esperienza della ricerca significa però non solo ricostruire gli eventi della processualità epistemica ma anche narrare i processi mentali che hanno dato corpo all'atto epistemico. Detto altrimenti raccontare un'esperienza di ricerca significa narrare quello che si fa e narrare quello che si pensa, e in genere le differenti esperienze intere […] Nel momento in cui la narrazione assume come oggetto anche la vita della mente allora narrare quello che si pensa significa poter rendere coto dell'esperienza di elaborazione del metodo di ricerca»[725]

Concretamente qui di seguito si procederà così: si proporrà un resoconto, un racconto, di ogni incontro di ricerca-formazione, scritto appositamente dalla ricercatrice-conduttrice a posteriori, utilizzando le note prese durante "l'azione sul campo" ma senza celare l'intervento interpretativo e quindi modificatore che interviene esattamente nella scrittura[726]. Si darà conto, reso racconto, anche dei ragionamenti e dei procedimenti messi

724 Ivi, p. 286.

725 Ivi, p. 285.

726 Cfr. Carmagnola F. (1994), *Non sapere di sapere…, cit*., p. 69: «[…] la cultura cambia aspetto secondo il linguaggio che la scrittura dell'etnografo le conferisce, stando alle spalle del "documento agito" dai protagonisti, nella luce obliqua della scrittura. Di più: questa stessa forma di scrittura, nei movimenti stilistici e nelle figure, fa parte del modello cognitivo di riferimento. La scrittura si carica di una respon-

in campo negli intervalli tra un incontro all'altro. Si metteranno soprattutto a disposizione tutti i testi che hanno attraversato la ricerca- formazione, non "raw" come potrebbero essere le nude trascrizioni delle registrazioni ma corredati dalla rappresentazione delle situazioni in cui sono stati prodotti, nella convinzione che solo così si dia loro la possibilità di significare. (Tutta la parte precedente, Parte II, del lavoro ha la stessa funzione di rendere attuabile una lettura "densa" dei testi). Saranno essi i testi degli ancoraggi, gli episodi scritti dalle membri del gruppo, quelli che la conduttrice-ricercatrice ha restituito al gruppo dopo aver riorganizzato parole emerse negli incontri; alcuni brani delle conversazioni; le trame dei filmati.

La ricerca – formazione vera e propria è consistita in sei incontri pomeridiani di tre ore ciascuno. Uno introduttivo; quattro di ricerca-formazione; uno di restituzione. Vi è stato inoltre un incontro preliminare in cui si è per così dire stipulato il patto formativo e si sono presi gli accordi circa gli aspetti materiali e organizzativi. Tutti gli incontri si sono tenuti nei locali della scuole media cui appartiene il gruppo educativo delle docenti che hanno scelto il percorso di ricerca-formazione. A ogni incontro è dedicato un capitolo e così a ogni periodo intercorso tra un incontro e l'altro perché era in quell'intervallo che avvenivano rielaborazioni, valutazioni e predisposizioni dei materiali e dei testi.

sabilità che oggi ci è ben nota: essa non è non potrà mai essere il racconto disinteressato della vita del suo oggetto, ed è piuttosto quel dispositivo che fa vivere l'oggetto stesso. Un atto di riflessione che conferisce all'oggetto visibilità – ombre e luci – e insieme la costruzione di un nuovo punto cieco del sapere».

L'occasione iniziale

Durante la messa a punto del congegno metodologico ho intrapreso la ricerca della scuola ove vi fosse un piccolo gruppo di insegnanti la cui esigenza di formazione incontrasse la mia proposta di ricerca. Non mi sono mossa attraverso la rete di contatti dell'università perché non appartenevo a nessuna *equipe* di ricerca o gruppo di studio e non ero in grado di avvalermi dei rapporti di collaborazione già atto tra il dipartimento o il tutor ed eventuali istituti d'istruzione statali del territorio.

Ho proceduto autonomamente avvalendomi della rete di conoscenze sviluppata negli anni attraverso un percorso di "formazione dei formatori" organizzato attorno ai metodi della pedagogia attiva con un Centro Territoriale di Napoli; attraverso gli incontri intrecciati per fare, promuovere e rendere viva la rivista di pedagogia e intervento sociale di cui sono redattrice ("Gli asini"); attraverso le conoscenze nella città di Pavia dove ho risieduto per alcuni anni nonché nella mia città d'origine, Varese, nella cui provincia avevo insegnato per un anno appena immessa in ruolo.

Da una parte c'era l'intuizione che la proposta di ricerca- formazione che facevo potesse rispondere all'attesa di docenti come me, con interrogativi e desideri di ricerca simili ai miei. Dall'altra, ci voleva un po' di casualità e di fortuna per incontrare il luogo e il gruppo con cui realizzare il progetto di ricerca. Le coincidenze, nomi, attraverso questo incontro si è dato, non cessano di stupirmi.

Nell'inverno del 2012 cominciai a inviare mail a presidi e docenti per proporre la ricerca avere comunque degli incontri di confronto al proposito. Presentavo un progetto in cui si intuiva chiaramente la sorta di lavoro che saremmo andate a fare (dialogico, interpretativo, riflessivo, dedicato alle rappresentazione e agli impliciti, basato sul lavoro sui testi). Cercai tra le altre una collega che avevo incontrato alcuni anni prima in occasione di un'intervista circa la sua collaborazione con un doposcuola in un paese dell'hinterland milanese, organizzato dal parroco e trasformatosi piano piano in una sorta di "scuola di seconda occasione". La collega si era trasferita nel frattempo in un quartiere nella zona nord di Milano e mi disse di non essere abbastanza ben inserita per proporre alcun progetto. Con mia sorpresa invece mi ricontattò nella primavera seguente e mi venne a trovare a casa: mi raccontò che nella sua scuola si stava progettando la sperimentazione di una sezione a metodo montessoriano nella secondaria di primo grado, in continuità con la scuola primaria di metodo Montessori dello stesso Istituto Comprensivo. Vi era dunque un gruppo di docenti che in vista di questo probabile cambiamento sarebbero state interessate a un percorso di autoformazione (da proporre con questa dicitura al Collegio docenti) del genere da me proposto. La scuola si chiamava «Riccardo Massa». Non solo

le docenti erano coinvolte nel cambiamento ma i nomi delle due mie iniziazioni alla pedagogia occorrevano assieme: attraverso l'incontro con Grazia Honegger Fresco e la sua divulgazione di Montessori avevo intrapreso anni prima le mie letture pedagogiche; attraverso Massa e *Cambiare la scuola* ero maturata e dato senso all'occasione del Corso di dottorato.

In seguito ad altri due abboccamenti in cui ci siamo spiegate a vicenda condizioni, presupposti e ipotesi sul lavoro, la collega e il gruppo di docenti ha proposto al Collegio docenti e al Dirigente il progetto per l'autoformazione e nel mese di maggio 2012 abbiamo ricevuto l'autorizzazione a svolgere la ricerca formazione nel corso del successivo anno scolastico, 2012-2013.

Capitolo 1. Incontro preliminare

Ho avuto un incontro preliminare a fine giugno, presso la scuola, con il gruppo di docenti che avrebbe realizzato la ricerca formazione quasi al completo: tutte le ricercatrici in formazione partecipanti tranne una. Ci siamo incontrate subito dopo la pausa pranzo, alle due, nel locale interrato del laboratorio informatico, in un'atmosfera surriscaldata. Le colleghe erano molto stanche ma anche disposte all'ascolto e allo scambio.

Mi sono presentata e ho raccontato il tipo di lavoro che saremmo andate a fare e i suoi scopi. Ho insistito su due aspetti. In primo luogo sul fatto che sarebbe stata una formazione non di tipo trasmissivo ma del genere in cui si sarebbe andate a lavorare su contenuti e testi prodotti da noi stesse. In secondo luogo sul fatto che il lavoro sarebbe servito a vedere i propri impliciti, a permetterci di gettare un'occhiata obliqua a ciò che non sappiamo di sapere, a un complesso di assunzioni, credenze, sentimenti, ideologie, valutazioni, condizionamenti che orientano le nostre decisioni, azioni, valutazioni durante l'attività docente. La possibilità di "vedersi" che ci dava questa esperienza di riflessione e di autoriflessione nel dialogo era un supporto ai progetti di cambiamento in cui il gruppo e le singole erano impegnate.

Le colleghe hanno ascoltato con molto interesse questa premessa generale e poi hanno voluto sapere l'articolazione del progetto. Ho ripetuto loro lo schema: sei incontri, cinque a cadenza ravvicinata e regolare, uno di restituzione dopo una pausa più lunga. Il primo di tipo introduttivo, per così dire. Gli altri intitolati a quattro aspetti: relazione uno a uno; relazione con il gruppo; il tempo personale; il tempo generale. Senza che in realtà queste nominazioni indicassero dei contenuti o delle attività specifiche e vincolanti quanto piuttosto un indice, un orientamento tematico sottostante che può se si vuole ordinare in una certo modo le interpretazioni. Erano giusto dei nomi per intenderci, dei titoli, dei toni o segni a cui improntare le procedure e gli sfondi di ogni incontro. E anche un trucco per riassumere e trattare tra di noi le scansioni di questo percorso. Sesto e ultimo sarebbe stato infine l'incontro di restituzione.

Abbiamo poi riguardato assieme il progetto presentato mesi prima al collegio docenti per l'approvazione. Ho spiegato loro che avremmo scritto, che avremmo letto e parlato di ciò che era scritto e letto e anche visto, perché avremmo visto delle "cose" assieme.

Le colleghe a quel punto mi fatto domande ed esposto dubbi: "Sapremo cosa scrivere? Non vuoi già dirci che cose faremo? E se non mi andasse di scrivere? Ma dobbiamo parlare di noi? Guarderemo i film?".

Ho risposto, senza però entrare nel dettaglio delle attività perché non vi fossero aspettative

e proiezioni in grado di condizionare l'emergenza situata negli incontri di alcuni contenuti e poi ho proposto le "regole della Clinica della Formazione", dicendo che le avremmo riviste all'inizio della ricerca-formazione ma che già ora potevamo, commentandole, capire meglio il senso e il metodo del lavoro. Si trattava di un passaggio che mi ero proposta di attraversare fin da questo primo contatto, avendo a mente le parole di *Formazione clinica per il dirigente scolastico*:

> «la regole risultano importati da enunciare nella fase istituente del contratto di Clinica della formazione, qualificandosi al contempo come molto semplici e ovviamente impraticabili come tutte le regole»[727].

Avevo scelto di adoperare, per questa esposizione, proprio alcune delle parole con cui le regole sono presentate nel volume di Riva e Rezzara[728]. Avevo mandato a memoria alcune espressioni che ho utilizzato con naturalezza mentre, come dirò avanti, durante il primo incontro di ricerca-formazione (da ora detto *Introduttivo*) avrei consegnato, su un foglio stampato, una sintesi delle regole tratte dal volume a cura di Massa *La clinica della formazione*, *un'esperienza di ricerca*. Secondo la "regola della intransitività" «nella Clinica della formazione non ci si presenta come portatori di nessun sapere, ponendosi il problema di chiarire molto bene questo aspetto nel contratto formativo, perché esso incide molto sulle aspettative dei partecipanti […] Si tratta di provare a produrre un sapere a partire dall'esperienza personale»[729]. La "regola della oggettivazione" tratta il tipo di sapere che si va a produrre, un sapere di tipo critico – riflessivo che sebbene tratti, per destabilizzarli, assunti e credenze e attività personali, è tuttavia un sapere prodotto su un oggetto esterno cioè la formazione: «la nostra attenzione non è posta sul mondo interno dei singoli partecipanti, per quanto è attraverso le esperienze interne di essi che si può arrivare a oggettivare i significati, le attribuzioni, i valori, le dinamiche affettivi, i sistemi d'azione in gioco nella formazione»[730]. La "regola della avalutatività" ha sempre due direzioni: non si esprimono valutazioni su ciascuna e sugli atteggiamenti e le scelte che porta come elementi di analisi al gruppo perché non si narra per essere giudicate; lo scopo della ricerca-formazione non è di arrivare a giudicare la correttezza o meno di

727 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica per il dirigente scolastico*, Milano, FrancoAngeli, p. 31.

728 Ivi, pp. 31-32.

729 Ivi, p. 31.

730 Ivi, p. 32.

opinioni e procedure ma di sapersi interrogare assieme sulle stesse[731]. La "regola della referenzialità" chiarisce che sebbene intransitiva la procedura di ricerca di taglio clinico è strutturata rigorosamente: «si ha uno schema di riferimento, una mappa, per quanto generalissima, da seguire, dei passaggi, un percorso, dei punti di riferimento culturali non come sapere che si trasmette, ma come picchetti sa seguire»[732]. Infine "la regola dell'impudicizia", con questo nome così suggestivo, è di nuovo attenta alla disposizione interiore delle partecipanti mirando a qualcosa che non è mai attingibile (praticabile) ma a cui ci si deve sforzare di tendere ovvero a una noncuranza spericolata nell'esprimere nello spazio separato degli incontri il proprio riflettere e sentire: «si tratta cioè, ragionando su certe situazioni, di tentare di censurare il meno possibile»[733].

A partire dalle regole abbiamo di nuovo riflettuto assieme sulla dimensione, che preoccupava un po' qualcuna, dell'esperienza personale. Ho insistito che avremmo fatto attenzione ai modelli e ai vissuti che ci fanno vedere e riconoscere certe immagini della preadolescenza e che questo lavoro, che avviene insieme e grazie alle altre, ha un effetto di scoperta dell'implicito da cui poi deriva l'aumento di conoscenza da reinvestire nella progettazione e nella riflessione sull'azione[734]. Noi non sappiamo di sapere, non vediamo a volte il nostro modo di vedere e di leggere gli eventi scolastici e le relazioni educative e didattiche, non sappiamo quanto sappiamo ogni volta sulla condizione che percepiamo come preadolescenza e come ci regoliamo nella relazione scolastica stanti tali assunti: grazie all'ascolto delle parole con cui si raccontano le esperienze, e vi sono tecniche per farlo, si riesce assieme e solo assieme a creare dei punti di vista nuovi su quei modi per noi stesse implicite di conoscere e di vivere.

Abbiamo condiviso delle parole su questo aspetto e poi le colleghe mi hanno fatto presente come a loro interessasse e premesse usare questa esperienza per conoscersi tra di loro, per sentirsi e riconoscersi quale gruppo educativo. La dimensione relazionale della ricerca le interessava molto. Era di importanza decisiva per me ascoltare le aspettative del gruppo, anche perché la ricchezza e la duttilità dell'approccio clinico necessita queste calibrature,

731 Cfr. ibidem: «non si può far altro che parlare di valori ma tentando di non dare giudizi di valori o comunque, se li si dà, intendendoli come elementi su cui riflettere, su cui discutere».

732 Ibidem.

733 Ibidem.

734 Ivi, p. 31: «Si cerca di partire dall'esperienza personale, di mettere in gioco tutta questa dimensione, concentrando l'interesse sui modelli e i vissuti della formazione più che sulle dinamiche personali dei singoli partecipanti e sulle dinamiche del gruppo; ben consapevoli tuttavia che queste dinamiche ci sono e possono essere fonte di quello che potremo dire».

come dicono Rezzara e Riva: «Occorre concordare la declinazione particolare da attribuire all'esperienza rispetto alle esigenze alle aspettative dei diversi gruppi di partecipanti e ai diversi committenti»[735].

Infine ho insistito sui ruoli: sulla mia funzione di conduzione e di servizio e sulla loro posizione di ricercatrici e di formande allo stesso tempo. Ho sempre fin da questo primo incontro adoperato il pronome di prima persona plurale: «noi» quando aveva senso e opportunità, quando era possibile ma con grande attenzione. Dire ricerca partecipata e farla davvero tale è molto complicato, ancora si affida molto alla sensibilità individuale circa "quanto dire". Ho detto al gruppo che la ricerca era partecipata, che per me si sarebbe trattato di trovare un equilibrio tra condividere con loro la dimensione della ricerca e il fare ricerca su ciò che serviva a noi trovare.

Dopo questo ho messo sul tavolo una cassettina rossa di ferro e ciascuna ha scritto su un pezzetto di carta le proprie aspettative riguardo la ricerca-formazione e su un altro pezzetto di carta i propri desideri riguardo la stessa.

Per ultimo ci siamo occupate degli "accordi pratici": luoghi, materiali, orari.
Questa operazione è stata molto laboriosa e complessa ed è indicativa delle condizioni materiali di lavoro nelle scuole italiane. Per otto docenti di ruolo, impegnate in un progetto sperimentale di una scuola efficiente del nord Italia, è complicato se non impossibile garantire e garantirsi la disponibilità di un'aula con videoproiettore e tavoli per scrivere un pomeriggio a settima, per tre ore, nel corso di cinque settimane consecutive.

Sondati tutti i se (se c'è il personale ATA; se le colleghe di teatro sono d'accordo; se non ci sono i consigli di classe; se l'orario di tutte permette; se l'aula di artistica non è stata chiusa; se si possono spostare i banchi; se per una volta non fa niente cambiare; e molti altri "se") ci siamo accordate per il luogo, i materiali, il calendario.

Abbiamo preso visione assieme dell'aula teatro, un locale ampio, diviso in due parti da un tramezzo scorrevole che rimane aperto, con alcuni banchi e una cattedra nella metà a destra entrando. Questo il luogo che avrei dovuto immaginare durante la progettazione dell'allestimento.

Ci siamo salutate soddisfatte e cordialmente, con una certa trepidazione da parte mia e un appuntamento per il primo mercoledì dopo l'inizio della scuola, il 12 settembre.

735 Ivi, p. 29. Il fatto che fossero quasi tutte docenti prossime ad avviare un progetto sperimentale nella scuola le poneva, credo, nella condizione di desiderare una formazione che rafforzasse e bonificasse per così dire il gruppo dallo stress di essere la fonte di un cambiamento e quindi di una perturbazione di fronte al resto del corpo docente dell'istituto.

Capitolo 2. Tra incontro preliminare e incontro introduttivo

Ho avuto un'estate per calibrare il progetto sulle condizioni concrete di cui avevo preso visione nell'incontro preliminare. È stato durante i mesi estivi che ho definitivamente fatto la mia scelta per gli ancoraggi da utilizzare. Ma non solo. Ho lavorato a lungo sui "minuti particolari", in modo che ciò che potevo da allora predisporre fosse predisposto nei dettagli, con una tensione alla coerenza stilistica percepibile, e in maniera da lasciar accadere quello che poteva e doveva dentro quell'allestimento[736]. Così avrei potuto pormi in modo che vi fosse spazio per me e per le altre di vedere e ascoltare e che allo stesso tempo io sapessi dentro cosa, con quali mediazione e condizioni, si stesse svolgendo il percorso (consapevolezza che facilita l'abbandono all'imprevisto e all'improvvisazione).

In maniera più esplicita è accaduto questo: ho scelto che nel corso del primo incontro avrei utilizzato una "cornice". Mi sono ispirata per questo concetto al contributo di Stefania Ulivieri Stiozzi *La cornice estetica del setting di supervisione*. *Pratiche di conoscenza e di legame* contenuto nel volume collettaneo *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane.*[737] Lì si legge:

> «La cornice *artistica della formazione* permette di ripensare il soggetto fuori e oltre il dispositivo, un soggetto che pur costituito dalle istanze strategiche e produttive del dispositivo, è in grado di "restituirsi un mondo" fatto dall'elaborazione creativa della sua esperienza formativa, dal suo portato narrativo, conoscitivo, etico. La metafora teatrale permette a Massa di ipotizzare le condizioni per l'allestimento di una pratica di trasfigurazione del dispositivo, che mentre si esibisce funziona da istanza critica nei confronti dei dispositivi ordinari e dei loro ordini di latenze. […] Ciò può accadere solo all'interno di un dispositivo a maglie larghe, che sia in grado di produrre oscillazioni tra piani differenti, tra discipline e saperi come tra livelli del discorso e del vissuto, e queste oscillazioni possono accadere solo là dove si sia istituito un ordine metaforizzante, non prescrittivo e categorizzante ma

736 Oltre al verso di William Blake citato da Bateson in *Steps to an Ecology of mind*, qui già ricordato in nota al capitolo I della *Parte II*, si veda Mireille Cifali in Cocever E. (a cura di) (2010), *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative*, Trento, Erickson, p. 56: «[…] mille piccole cose, quasi dei dettagli, fattori estremamente sensibili, dei soggetti particolari, un contesto che non è uguale a altri, un incontro particolare, un coraggio, una voglia, una posizione, delle parole, un modo di essere che fanno che sì che il dispositivo sia abitato e possa arrivare a creare qualcosa».

737 Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica…, cit*., pp. 63-96.

piuttosto teso produrre una partitura "estetica"»[738].

Avevo bisogno innanzitutto di inaugurare il percorso di ricerca facendo fare esperienza di un modo dialogico, relazionale, interpretativo di costruire conoscenza assieme. Ma avevo anche bisogno di costruire il *setting* e di mettere fin dall'inizio in chiaro che la situazione in cui si era, i riconoscimenti, le invenzioni, le sensazioni, le discussioni tutto avrebbe potuto portare a una costruzione condivisa la cui "verità" sta nell'accesso comune e riflessivo al nostro "conosciuto non pensato" sulla preadolescenza nella sua scuola. Fare conoscere allo stesso tempo il tipo, il metodo, il genere di attività di ricerca- formazione, farne saggio e farne saggio riflessivo non separatamente dall'esperienza. Si trattava di questo: starci dentro pur fingendo di starne fuori[739].

Non c'era un mio discorso o sapere preesistente che ci avrebbe guidato: c'era la possibilità di costruire delle conoscenze riflettendo assieme sul modo che abbiamo di riflettere sulle situazioni formative in relazione alla preadolescenza.

Riuscire a vedersi è difficile[740] e la situazione fin dall'inizio non è tesa a uno scopo definito e a una prova da superare: ciò comporta un approccio inedito e spiazzante al lavoro comune, capace di ingenerare forme di resistenza e di rifiuto oltre che di invenzione[741]. La cornice mi serviva quindi ad attivare la "capacità negativa"[742].

738 Ivi, pp. 69-70. Il brano prosegue così: «Questa nuova cornice del dispositivo può organizzarsi a partire da un lavoro critico sulle condizioni materiali che presiedono l'evento formativo, può ipotizzare uno spazio del desiderio, un tempo dell'alternanza tra vuoti e pieni, può lavorare sugli spazi interstiziali tra due eventi poiché non ha un obiettivo determinato di efficacia e di produttività, ma piuttosto persegue una finalità di approfondimento e di metamorfosi del tessuto esperienziale di ogni partecipante e del gruppo nel suo complesso».

739 Cfr. Bateson G. (1996), *Questo è un gioco*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 45-46: «È troppo difficile parlare del modo in cui si struttura un sistema a buccia di cipolla, perché il nostro linguaggio è sempre all'interno di uno o dell'altro di questi sistemi, e noi stessi dobbiamo vedercela col problema di essere all'interno della totalità di cui stiamo cercando di parlare».

740 Cfr. Bifulco L. (2012), *Che cos'è un'organizzazione – Nuova edizione*, Roma, Carocci, p. 61: «È difficile vedere i propri modi di vedere».

741 Ivi, p. 89: «La sospensione momentanea della tensione verso l'obiettivo da raggiungere o il successo da conseguire facilita la configurazione dei problemi e spiana la strada alla possibilità di apprendere trasformando i modi».

742 Ivi, pp. 62-63: «Il livello delle disposizioni cognitive ruota attorno alla capacità negativa, capacità di generare dall'indeterminazione possibilità di senso e di azione non ancora pensate e praticate, emerge ed è osservabile più facilmente in situazioni di destrutturazione radicale del contesto di azione […] capacità di fare esperienza della indeterminazione, cioè della perdita di ordine e di senso, con una disposizione cognitiva di apertura, senza provare immediatamente a ristabilire una direzione, sospendendo perciò la ricerca di fatti e ragioni certi. Questo stato di sospensione, dice Lanzara, non coincide con la passività ma al contrario

Mi serviva a dire "a che gioco giochiamo", a per-metterci dentro uno spazio e una modalità di un certo tipo, nel quale avremmo cercato, sfida im-possibile, di guardare noi stesse come da fuori.
Mi serviva "giocare" come prima cosa perché dovevamo sperimentare le condizioni di agio e libertà in cui l'attenzione si rivolge al processo comune, senza tema di errori, senza presupposti di fallimento o con obiettivi prefissati[743]. Un gioco con i simboli e le parole che ingenerasse piacere e dialogo[744].
Allo stesso tempo desideravo che si facesse esperienza estetica (suono, immagine, visione, sensualità) del fatto che l'espressione, la creatività, il lavorare sui propri racconti non era comunque uno sfogo effusivo e un procedimento di ridotti rigore o serietà.
Per tutti questi motivi avevo deciso di fare esperienza assieme di come la ricostruzione del senso di un'opera di immagini e suoni, strutturalmente polisemica, dipenda dalla lettura di ciascuno e dalla situazione in cui si operano le concettualizzazioni e allo stesso tempo sia comunicabile e condivisibile[745].

Ho scelto dunque per la "cornice" un'opera di animazione intitolata *Via Curiel 8*, creata a quattro mani da due giovani artiste uscite dalla famosa scuola di illustrazione di Urbino: Magda Guidi e Mara Cerri[746]. Un'opera corale e artigianale, di fattura esasperatamente

può spianare la strada all'attivazione di contesti e alla generazione di mondi possibili; ha dunque potenzialità generative».

743 Bondioli A. (2002), *Gioco e educazione*, Milano FrancoAngeli, p. 406: «Bruner osserva che il gioco è reso possibile da una "moratoria della frustrazione", da un clima di agio e di libertà, che consente all'attenzione di rivolgersi al processo piuttosto che al prodotto; non essendoci finalizzazione ogni operazione è ugualmente valida, gli errori non sono fallimenti, gli atti vengono compiuti per il piacere di farli, i simboli vengono liberamente combinati secondo le proprie esigenze».

744 Ivi: «Il simbolo non riproduce ma trasforma; l'attività simbolica riorganizza il già dato, lo dispone in prospettive nuove e se tali prospettive vengono valutate scegliendo le combinazioni utili, essa si configura come attività euristica».

745 Cfr. Carmagnola, F. *Non sapere di sapere*…, cit., p. 123: «[…] definire la dimensione estetica come la capacità dell'essere umano, in quanto essere sociale, di lasciarsi intridere dall'aspetto sensibile, fenomenico, dell'esperienza» e p. 129: «l'attuale ambiguità della forma anzi ha bisogno del linguaggio interpretativo, dell'esperienza culturale complessiva del fruitore, per acquistare senso. Occorre tenere conto di questo carattere di concettualità diffusa se non vogliamo analizzare le stesse culture organizzative e i loro artefatti in base a definizioni obsolete dell'estetico».

746 Cerri M., Guidi M. (2011), *Via Curiel 8*, Animazione, Francia, 35 mm, 9 minuti. Questa la sinossi con cui *Via Curiel 8* era presentato al Torino Film Festival: «Un uomo e una donna si incontrano sul pianerottolo di un condominio: si guardano per qualche istante, forse riconoscendosi, poi lui scende le scale e lei entra in una stanza. Ma quell'incontro ha aperto a entrambi la dimensione del ricordo e, mentre l'uomo addentrandosi nel buio delle scale ripercorre un momento lontano della propria vita, la donna, diventata bambina, muove passi incerti nella sua cameretta popolata di oggetti che sembrano volerle comunicare qualcosa. Quando uno strappo nella carta da parati le permette di smascherare la realtà, i due riescono a

curata che si nasconde, nel prodotto finale, dietro grazia e levità.
Il film dura 8 minuti, ha richiesto due anni di lavoro e più di quattromila disegni a mano, di cui solo una piccola parte è stata mostrata in allestimenti pubblici in seguito ai riconoscimenti che l'opera ha avuto vincendo la sezione Corti del Festival di Torino, nel 2011.
L'arte dell'animazione produce opere basate sull'ellisse narrativa, più simili alla poesia che al film: il segno si trasforma, le figure emergono e scompaiono, la trama e il senso dell'oggetto si affidano alle analogie e corrispondenze che ogni spettatrice vede e registra seguendo gli accostamenti di immagini che l'artista ha composto, condotta quest'ultima tanto dalla tecnica che dalle intenzioni[747]. L'accompagnamento sonoro è sempre fondamentale. Esse sono opere polisemiche e si potrebbero definire "opere simboliche", anzi così si vogliono definire qui, proprio nell'accezione datane da Paolo Mottana che da anni, nella sua ricerca, interroga «il senso delle immagini nella formazione»[748].

Nel suo contributo a *Formare con il cinema* intitolato *Le immagini (cinematografiche) che trasformano* Mottana ribadisce di avere compiuto questo:

> «una decisa opzione per una formazione che metta al centro il ruolo delle immagini e di un genere specifico di immagini che, sulla scorta di una lunga tradizione epistemica, definisco "immagini simboliche"»[749].

L'immagine simbolica – e qui si propone di andare oltre l'immagine per intendere un'opera di immagini in movimento – possiede, secondo l'allievo di Riccardo Massa, le seguenti caratteristiche:

> «un quanto di misteriosità, di enigmaticità che fa di tale immagine qualcosa che, per quanto riguardata innumerevoli volte, mai, e sottolineo mai, potrà condurre a una significazione o a una interpretazione univoca […] Ed è tanto più simbolica

vedersi e a serbare il ricordo di un incontro solo immaginato». Si dica per inciso che in Italia vive oggi forse il più grande artista del corto animato in Europa: Simone Massi, di cui alcune opere si possono vedere su YouTube e si possono altresì adoperare nelle formazioni sempre proficuamente.

747 Cfr. Bondioli A. (2002), *Gioco e educazione*, *cit*., p. 196: «Per simbolizzare, come abbiamo visto, occorre superare la logica dell'identità e ammettere una logica diversa, analogica, che accetta la paradossalità, la mancanza di soluzione univoche, la molteplicità dei significati possibili».

748 P. Mottana, *Le immagini (cinematografiche) che trasformano* in Di Giorgi S., D'Incerti D. (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e di metodo*, Milano, FrancoAngeli, p. 118.

749 Ivi, p. 119

> quanto più appare presa in questa molteplicità del rinvio, del riferimento aperto, anche se non vuoto o casuale. Qui è un punto cruciale. L'immagine simbolica rinvia a un altrove del significato che è sì molteplice ma non casuale. La sua apparizione indica in molte direzioni che a loro volta possono ramificarsi in molteplici altre, ma all'interno di costellazioni relativamente conoscibili (anche se non in maniera esaustiva)».[750]

La nozione è fondamentale perché tutto l'apparato di immagini disseminato ad arte lungo il percorso (la cornice che lo ha interamente contenuto), la disposizione dei particolari materiali e di elementi percettivi, la disposizione del *setting*, la selezione e la proposta degli ancoraggi delle deissi hanno seguito questa accezione di "opera simbolica" al fine di stabilire un certo trattamento delle immagini nel quadro della ricerca-formazione condotta.

Rinviare a un altrove molteplice ma non casuale era il modo per lasciare spazio alle nominazioni delle latenze delle altre pur avendo organizzato e disposto il percorso di ricerca. Porre la domanda precisa su un aspetto preciso mettendosi in grado di ascoltare inaspettate risposte individuali e il dialogo tra le visioni, fino alle formulazioni condivise.

Ciò si intende chiaramente ancora nelle parole di Paolo Mottana:

> «Formare con l'immagine simbolica significa indurre una mutazione decisiva nel lavoro educativo, significa rovesciare priorità, epistemologie, strategie di verità. L'immagine simbolica (sia essa poetica, espressiva, visiva, sonora, ecc.), sovverte il campo dell'esperienza formativa stessa, qualora venga assunta come soggetto dell'azione stessa. Ed è questo ciò che l'approccio immaginale propone. Perché l'immagine simbolica è ricca, densa, stratificata, lenta, molteplice e indecidibile. Perché si presenta in una forma paradossale, come apparizione sensibile che rinvia infinitamente a una pluralità di significati irriducibile. Svia quindi ogni accertamento di verità, restituisce alla ricerca la sua contraddittorietà ineliminabile e soprattutto le sue ombre, i suoi impliciti elementi di oscurità, la sua aleatoria stoffa analogica»[751].

Via Curiel 8 dunque racchiudeva per me tutti i temi della preadolescenza (pur sapendo che può e avrebbe potuto dire molto di altro): la fine dell'infanzia; l'incontro con la differenza

750 Ibidem.

751 Ivi, p. 123

(sessuale); la solitudine; il silenzio in cui cova la trasformazione; il trapasso a un'altra fase o dimensione; ecc.
Essa è un'opera che di "giochi del tempo", come li si voglia interpretare, è fatta e tratta. Prima di creare il corto animato a quattro mani con Magda Guidi, la disegnatrice pesarese Mara Cerri aveva pubblicato un albo illustrato dallo stesso titolo, con la casa editrice Orecchio Acerbo. Un grande volume molto curato, che narra una storia simile ma diversa. Si tratta di due opere indipendenti e molto diverse, pur nell'ispirazione condivisa. Intervistata sul suo libro da poco la giovane disegnatrice pesarese aveva detto, nel corso di un'intervista:

> «Ho l'impressione di fare libri per traghettare visioni ed esperienze tra due sponde di tempo. Tra l'infanzia e l'età adulta. È vero quello che dici: sono situazioni non ancorate nel tempo, sono strati di memoria galleggiante. Pezzi che si staccano dal fondo e s'incrociano con immagini che appartengono al presente ma anche immagini sconosciute, prese a prestito da un'idea di futuro. Lì, in quell'incrocio sta per me un'intuizione che non so spiegare e che è il motivo di questi libri. A chi dice che non sono libri per ragazzi, io rispondo che non sono libri per adulti»[752].

Il corto animato *Via Curiel 8* sarebbe stato dunque la mia cornice.
La cornice mi serviva per ritagliare uno spazio, dedicato al guardare ascoltare, al vedere grazie alle altre e alla discussione con le altre, al sentire la co-costruzione di un senso.
La cornice separa ma anche inquadra, da dove guardi, già forma. Mi serviva per sperimentare un processo in cui si susseguissero determinate operazioni ("selezione, combinazione, negoziazione, scelta, riaffermazione") per interpellare il senso. La cornice delimita, inquadra, orienta e organizza la vista ma il processo di combinazione e ricombinazione simbolica è euristico.
Avevo anche bisogno di creare un campo di riferimenti immaginari dentro cui da allora ci si sarebbe mosse, nominando e vedendo ciascuna alcune cose.

In particolare vi era un'immagine che è diventata per me figura chiave nella strutturazione del campo deittico in cui ci si sarebbe mosse: la (ritornata) ragazzina entra nella cameretta da bambina, la guarda in silenzio, pare distaccarsi nella riflessione dall'adesione ai giochi d'infanzia che assumono un che di perturbante nel loro essere sempre gli stessi e familiari e non più loro, definitivamente altri. Poi strappa la carta da parati, accendendo/accedendo come per un varco a un'altra dimensione, quella dell'incontro con la differenza, con

752 Cerri M., Varrà E. (2009), *Fino a Via Curiel 8. Un incontro con Mara Cerri e Emilio Varrà*, in "Suole di vento", n.1, pp. 58-61.

l'altro. Cadendo nel varco luminoso che si spalanca dallo strappo nella carta da parati (disegno floreale e dorato) si incontra con un bambino maschio e lì avviene, nel silenzio, un contatto.

Questo figura di base della "carta da parati strappata" (aggiunta al fatto che la carta fosse a fantasia floreale e che, nel varco che si apre oltre l'infanzia, quella fantasia floreale si facesse un vero e proprio sfondo di foglie dentro cui vivere l'incontro con l'altro) l'ho seguita in altri due luoghi dell'allestimento degli ancoraggi[753]. Ovviamente non ho mai indicato, nominato o esplicitato l'immagine, che è stata solo messa a disposizione e ha atteso le sue varie, possibili o assenti, nominazioni da parte del gruppo e suoi membri.[754] L'ho "lievemente" riproposta senza mai nominarla perché l'immagine è fatta di tempo e memoria. Perché essa presenta e rappresenta e sta tutta in questo scarto temporale tra comparire e ri-apparire. Che venisse detta e indicata oppure ignorata e dis-conosciuta faceva parte del gioco, del setting, del dispositivo che io in quanto conduttrice e responsabile dell'esperienza di formazione e ricerca avevo predisposto. Mia cura stava nella misura della presentazione, nella discrezione e ambiguità delle indicazioni, nel trattare parole e riconoscimenti delle altre. Me lo sono sempre ripetuta, mentre sbagliavo a tratti[755].

L'immagine della ragazzina che nella sua camera da bambina strappa la carta da parati e si affaccia su una nuova dimensione in cui incontra la differenza aveva dal mio punto mio punto di vista una forte valenza metaforica: lo sfogliare, lo scoprire gli strati sottostanti, lo strappo della differenza, la trasformazione con lo scoprire un'altra dimensione nel momento del cambiamento sono tutte analogie tra il procedimento clinico e l'oggetto di ricerca.

Questa immagine - si vedrà in seguito nel dettaglio - è stata ripresa prima di tutto nella composizione della "deissi esterna". Avevo infatti deciso che non avrei mostrato un film

753 In questa elezione ha risuonato evidentemente un passaggio da *Le grand Meaulnes*, lo stupendo romanzo di Alain Fournier che riconduce ogni lettrice/lettore nelle fasi del dolce e amaro trapassare dall'infanzia alla gioventù: Fournier, A. (1971) [1913], *Il grande amico*, Milano Mondadori. Il passaggio è riportato più avanti nell'Appendice, dove si spiega come è stato offerto al gruppo in ricerca-formazione.

754 Ulivieri Stiozzi S. in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica…,cit*., p. 77: «Mettere un'immagine nelle mani del gruppo ha significato produrre un movimento desiderante che ha consentito ad ognuno e al gruppo di un processo di identificazione e di appartenenza e al contempo una presa di distanza, un posizionamento altro, una disidentificazione dal luogo materiale della formazione. L'immagine posiziona e costruisce appartenenza poiché lavora sull'immedesimazione ma sviluppa anche possibilità insature, spazi vuoti, direzioni di senso […]».

755 La garanzia dell'errore e dello scacco del/della formatore non richiama quello del genitore/trice? Nel compito formativo non è forse inscritta la fallacia proprio perché si ristabilisca infine ogni volta una uguaglianza emancipatrice? Altrettanto umane emotive fallibili dunque reciprocamente liberi, infine.

intero: nel corso delle visioni organizzate a casa mia tra amiche e conoscenti avevo potuto verificare che non tutti hanno l'abitudine di vedere film e di parlarne e che il tempo necessario per fare un lavoro efficace di nominazione e discussione, anche con eventuali schede da compilare, non sarebbe stato nelle tre ore (scarse) a nostra disposizione per ogni incontro. Nel corso dell'estate ho dunque composto un filmato di trentatre minuti, selezionando delle scene, concluse e giustappose secondo criteri precisi, da tre film: *Tomboy* (2011 di Celine Sciamma); *Stella* (2008 di Sylvie Verhayde); *Corpo celeste* (2011 di Alice Rorhwacher). Ho visto i tre film moltissime volte fino a ricostruire la mia interpretazione del montaggio e operare di tagli opportuni cioè sensatamente fondati. Come dirò più avanti in tutte le scene riprese e montate assieme vi sono elementi che erano già presenti in *Via Curiel 8* (lo sguardo muto e inteso della preadolescenza sulla cameretta dell'infanzia, la carta da parati strappata, la comparsa delle figure preadolescenti contro lo sfondo naturale).
In seguito il tema dello "strappare la carta dell'infanzia" per entrare nella nuova dimensione è ritornato nella deissi simbolica proiettiva, che è stata di tipo teatrale e nella quale si è adoperato un rotolo di carta da parati (lo stesso su cui, durante al visione dl film ciascuna aveva scritto a penna le parole suscitate dalla visone del film).

Sempre nell'intervallo intercorso tra l'incontro preliminare e l'incontro introduttivo del percorso di ricerca-formazione ho approntato altri materiali. Cioè una scheda per la discussione su tempo e gruppo; un pagina (ma sul foglio A4 avevo fatto entrare tramite collage tre delle piccole pagine delle edizioni Sellerio) dal libro di Carla Melazzini *Insegnare al principe di Danimarca*[756]. Tutto è riportato al momento debito nell'Appendice.

Infine durante quell'estate preparai una serie di griglie e tabulazioni per il lavoro da condurre sui testi degli episodi personali e professionali scritti.
È stato con questo apparato di strumenti e di ancoraggi (e di "evocatori" come in altri contesti li chiama Demetrio[757]) che mi sono presentata all'avvio del percorso di ricerca formazione il 12 settembre.
(La settimana precedente, in data 6 settembre, avevo fatto un ulteriore sopralluogo in quella che sarebbe stata l'aula degli incontri, predisponendo il proiettore, l'allestimento delle sedie e dei banchi, progettando la disposizione di altri materiali).

756 Melazzini C. (2011), *Insegnare al Principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio, pp. 166-171.

757 D. Demetrio (2003), *Ricordare a scuola*, Milano, Laterza, p. 51: «gli evocatori: sensoriali, oggettuali, iconici».

Capitolo 3. Incontro introduttivo

L'incontro iniziale della ricerca – formazione si è svolto, come tutti i seguenti, dalle 14 alle 17 del pomeriggio.

Ci siamo incontrate nella aula teatro stabilita e ci siamo sedute sulle sedie che avevo già disposto in cerchio. Al centro un banco con sopra un cestino che conteneva fogli da distribuire, fogli bianchi, cartoncini piegati in quattro, penne e pennarelli. Abbiamo di nuovo preso visione e discusso assieme le regole della Clinica della formazione utilizzando il foglio che, basandomi sulle pagine di *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, avevo preparato e che si legge in Appendice alla *Parte III* come Documento 1 (*Le regole della ricerca formazione di tipo clinico*).

È seguita una breve fase di animazione. Ho avuto moltissime riserve sull'opportunità questo passaggio, eterodosso negli approcci di taglio clinico. Avevo tuttavia necessità, almeno nei primi incontri, di un'esperienza "fisica" che predisponesse al lavoro che dovevamo fare. L' "atteggiamento ludico" indotto dai tre brevi giochi di animazione proposti riusciva in effetti a creare la sensazione di uno stacco rispetto alla solita modalità di incontro, di relazione e financo di postura che è sedimentata tra persone che condividono la ruotine del luogo di lavoro. Le risate fatte assieme mettevano in luce aspetti inediti di sé e delle altre, attivando una disponibilità all'ascolto meno predisposta. Infine si creava, con quell'esercizio, un clima di rilassatezza e confidenza necessario per avanzare le proprie interpretazioni.

Mi ero vestita con cura, con una camicia nera a intarsi colorati che ricordavano la carta da parati. Nel cestino avevo preparato dei bei cartoncini piegati a metà, in modo che formassero "un libretto" a quattro facce. A ogni incontro infatti, partendo da quel giorno, prima delle attività previste avremmo scritto 12 parole per completare una frase da me proposta. Domandai di "buttar giù" le prime 12 espressioni che venivano subito alla mente seguendo la sollecitazione della frase da me proposta. La prima vota abbiamo scritto 12 termini evocati per completare la frase «Io sono…»; la seconda volta i termini evocati a completare la frase «Loro sono…» (*loro* come le/ i alunne/i preadolescenti); la terza volta 12 termini evocati a completare la frase «La mia materia è…»; la quarta volta a seguito della frase «La scuola media è…»[758].

758 Ispirazione per questa attività è stata la lettura del contributo di Laura Formenti *"Mi presento: dimmi chi sono". Giochi cognitivo-relazionali di autopresentazione* in Kaneklin C., Scaratti G, (1998), *Formazione e narrazione*, Milano, Cortina, pp. 65-82. Il gioco lì descritto ha modalità e finalità completamente differenti, ed è chiamato "della carta d'identità". Per me la raccolta di parole, e di rimandi tra le parole, ci serviva a tracciare in situazione un quadro complesso di nominazioni e di rispondenze tra le

Negli incontri seguenti a questo lo spazio per i giochi di animazione si è ridotto fino a sparire: una volta "fondata" una specifica modalità di stare assieme non avevano infatti più ragione di essere. È rimasto solamente una sorta di "rito" iniziale (ah come è difficile superare i classici dell'animazione): mettersi in cerchio e passarsi, con un battere di mani rivolto a una o l'altra vicina, una scintilla immaginaria. Ogni volta facendolo si è riso e ci si è distese. Anche la compilazione del "libretto" è diventata una sorta di rito di raccoglimento che dava inizio all'incontro segnando una cesura con tutto ciò che c'era stato fino ad allora. Ritagliare uno spazio separato stando dentro la scuola, che preme con tutti gli eventi della mattina e le beghe dell'organizzazione non facile e ci è voluta la disponibilità delle colleghe ricercatrici formande ma anche la cura di un dispositivo che arrivi a produrre sensibili, nel corpo, le cesure opportune.

3.1 Visione del corto animato *Via Curiel 8* e discussione di gruppo

Conclusa questa fase prodromica abbiamo visto *Via Curiel 8*, nell'aula resa buia. È seguita la discussione collettiva: prima ciascuna ha dato la sua versione della storia, poi le abbiamo discusse tutte assieme. Dopo di che abbiamo effettuato una seconda visione del cortometraggio animato e abbiamo riconsiderato le interpretazioni, singole e collettive, che avevamo dato in precedenza giungendo, infine, a una sorta di bilancio o di temporaneo convenire su una interpretazione condivisa di massima.

Quella che segue è la mia sinossi del filmato d'animazione.

Via Curiel 8 mostra una giovane donna che sale pensierosa le scale di un condominio. Un giovane uomo esce dalla porta di casa sul pianerottolo mentre lei è quasi in cima alle scale. I due si guardano senza parole, si incrociano, lei sale e lui inizia a scendere. Mentre lui scende le scale si fanno sfondo buio dentro cui la figura rimpicciolisce, si trasforma nella sagoma di un bambino che si toglie lo zainetto dalle spalle. Lei rimane di spalle a guardare verso le scale, poi si volta e mette la mano sula maniglia della porta. Si è adesso all'interno, la porta viene richiusa ma le mani che toccano la maniglia interna sono quelle di una bambina. Il palmo resta segnato dalla sagoma a stella del pomello. Siamo in una cameretta di bambina, una ragazzina ci si muove dentro e guarda i giochi, i soprammobili: pupazzetti come "La Dolce Susanna", "Barbapapà", una casa di bambola.

stesse. Ciononostante, come per tutti gli altri testi da noi prodotti, sono tornata a posteriori sulle parole e le ho organizzate per una seconda visitazione comune durante la restituzione. Le schede con cui sono state restituite sono riportate in seguito nell'Appendice.

Sul comò uno specchio riflette il suo volto e poi quello bianco del pierrot di ceramica del carillon. La ragazzina si sdraia sul letto, continua a guardare giochi e soprammobili che paiono guardarla. Poi si alza, prende una veste trasparente, la posa, va al tavolo su cui c'è un foglio da disegno pasticciato. Si vede la scritta ISA POZZO II A e spostando il bicchiere di vetro poggiato sul foglio si scopre il disegno della bocca di un pozzo che pare profonda. La ragazzina si china, guarda dentro la finestra della casa di bambola che è appoggiata a terra: nel buio un volto di ragazzino pare sentire qualcosa. Da lì accade qualcosa: lei si sdraia a terra e con le braccia alzate sulla testa pare cadere come Alice nel pozzo. Poi si alza e la mani grattano la carta da parati a foglie d'oro. L'unghia strappa un frammento che poi si allarga. All'inizio è un varco sottile di luce che fa vento dentro uno sfondo nero, l'immagine è vagamente erotica, lo squarcio nella carta visto in prospettivo è un'apertura sensale, appaiono delle dita che scartano un'apertura luminosa e irregolare. Dall'altra parte è buio, soffia vento e luce verso la sagoma del bambino e poi ecco lo sfondo si apre, diventa luminoso, in un bianco e nero luminoso le due sagome chiare di ragazzino e ragazzina si incontrano, quasi si sfiorano le mani che si cercano. Lui e lei sono lì dentro. Poi ecco che torna il fondo delle scale buio, la sagoma del ragazzino risale a perdifiato, si vedono i gradini, si sentono i passi e il respiro, salendo la sagoma torna a crescere, si fa quella di un uomo. Pare che stia uscendo, risalendo. La ragazzina cammina verso la porta, le scale sono quasi finite e si torna all'immagine iniziale, la porta sul pianerottolo è chiusa, una giovane donna di spalle guarda verso le scale. L'incontro c'è stato? Quale storia abbiamo vissuto? La risposta non è certa.

Durante le discussioni segnavo sulla lavagna di carta i temi, i motivi e le parole chiave che emergevano man mano e sulla base di quelle tracce arrivai a riassumere alla fine una sorta di interpretazione condivisa e costruita assieme della storia rappresentata.
Le parole rimaste fissate dalla discussione su *Via Curiel 8* sono le seguenti (erano elencate per gruppi su un foglio della lavagna di carta che è poi rimasto appeso nell' aula di ricerca formazione durante gli incontri successivi assieme ad alcune riproduzioni dal libro *Via Curiel 8*, da me scelte secondo le ricorrenze verbali emerse nella discussione di gruppo):

-Infanzia

-Paura Dolore Travaglio Contrasto.

-Crescita Perdita Abbandono Passato Percorso.

-Parola Incontro Liberazione Aiuto Comunicazione Contatto Progresso Relazione.

-Rincontro Recupero Ripartire Ritornare Ricamare.

- Sesso Sessualità Scoperta Diversità.

Trattandosi del lavoro inaugurale della ricerca-formazione, tramite cui si potessero saggiare la procedura e il senso dell'intera attività e si ponesse, come detto, la "cornice" entro cui andare a "giocare" l'intera formazione, mi astenni come conduttrice dall'interpretare, commentare, restituire le risultanze dei dialoghi oltre questo livello di raggruppamento e di lettura comune[759].

Per me era evidente che vi fosse un gruppo di parole in cui il prefisso dell'iterazione "ri-" aveva (poteva avere) a che fare con la ricapitolazione, così come non era casuale, essendo mia la mano, la posizione sul foglio di carta del gruppetto di parole "positive" dedicate alla "comunicazione, al contatto, alla relazione" proprio sopra il gruppetto dedicato alla "scoperta della differenza e della differenza sessuale in particolare". Tutte le parole erano state dette e trascritte passo passo ma certamente l'orecchio e la mano erano la mia. Le stavo rendendo avvertite dei meccanismi con cui avremmo proceduto e in un certo senso mi pareva di dare assieme al veleno (della mia continua interpretazione) l'antidoto (attenzione alla materialità della situazione e alle possibilità e virtualità delle procedure)[760].

Dal mio punto di vista nel corto c'erano tutti temi collegati all'età preadolescenziale: la fine dell'infanzia, il passaggio, l'incontro con l'altro, la comunicazione tra adulti e bambini, cosa ci portiamo dietro, cosa riscattiamo, cosa desideriamo in relazione a quel passato. Si evoca il passaggio, il cambiamento, il tempo e le sue piste misteriose. Alcune immagini a me sembravano esplicite come quella della cameretta che si trasforma quando cambiamo noi e il nostro sguardo; il varco verso un'altra età e un altro modo di comunicare con gli altri.

Solo alcuni di questi significati son stati rilevati da singole o dal gruppo nel complesso e di certo il lavoro di interpretazione collettiva è stato intenso.

Alcune di noi hanno espresso disagio per l'atmosfera sonora del corto animato o per le sensazioni di tristezza. Alcune hanno visto un messaggio di tristezza e sconforto, altre

759 Cfr. Stefania Ulivieri Stiozzi in Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica, cit.*, p. 72: «Si è trattato di sviluppare la relazione come una delle funzioni della cornice, intendendo la conduzione non come un rapporto asimmetrico conduttore/partecipanti, in cui diviene centrale il meccanismo dell'identificazione (con tutte le implicazioni che sostengono un modello carismatico della formazione), ma piuttosto facendo leva sulle potenzialità del contesto e della mente del gruppo come luogo *autopoietico*».

760 Ivi, p. 74: «La cornice chiude ed esclude ma al contempo interpella il visitatore, essa ha dunque lo statuto epistemologico di soglia di passaggio, di confine, di frontiera. Allude a passaggi di stato, alle metamorfosi, al gioco creativo che si istituisce tra ordine della ragione e ordine della finzione; è una soglia attraverso la quale lo sguardo accede alla dimensione dell'immaginario e del verosimile».

soluzioni positive o vicende che, dopo essere state esposte, sono state valutate come improbabili dal gruppo e lasciate cadere.
Il gruppo ha rilevato soprattutto un dolore nell'infanzia rappresentata e ha riproposto insistentemente l'ipotesi che i due si fossero già conosciuti da bambini, è stato cercato di continuo il bambino o la bambina negli adulti, chiedendo quindi come ci abita, come è ancora presente in noi ancora la nostra infanzia e come ci si può avere a che fare.
Fin da questi primi discorsi emergono, leggendo le trascrizioni, dei temi di cui ognuna si fa portatrice e che vivranno nel resto degli incontri, come fanno i temi musicali o meglio i motivi, delle note ripetute, magari modificate, con variazioni, ma riconoscibili all'interno del coro.

La morte, la paura, la scoperta del sesso, i processi di liberazione che possono avvenire o meno sono tutti i temi trattati nel nostro colloquio. La maggioranza ha scelto e insistito sull'immagine dell'impronta sulla mano e su quella della carezza fantasma tra i due, un'impronta che dice che siamo gli stessi, la traccia che riporta al ricordo. E una carezza, un contatto che può avvenire o essere solo un desiderio ma quel contatto è la chiave di tutto. Come risulta dalla trascrizione dei discorsi che facemmo si vede esattamente la progressiva co-costruzione di questa interpretazione[761].

Vedo, stendendo questo resoconto, che nel quaderno che tenni durante la trascrizione dell'audio di ogni incontro (intitolato "note di ascolto", mentre il verso del quaderno raccoglie le "note di bordo" cioè appunti presi in macchina, immediatamente concluso ogni incontro) annoto la mia sorpresa nel constatare come durante la discussione si perda completamente qualsiasi riferimento alla tecnica dell'animazione, al supporto della storia che si sta tentando di interpretare assieme. Si parla di lei e di lui e dell'opera *Via Curiel 8* come se si trattasse di un film, di vita reale. Nessuna accenna mai al fatto che vediamo disegni, segni, tratti che si intrecciano e si trasformano seguendo anche soltanto

761 *Via Curiel 8* nasce nel febbraio 2009 come libro illustrato della sola Mara Cerri, edito da Orecchio Acerbo. Dopo quasi tre anni è pronto, per una produzione francese, il corto di animazione, che vince la sezione corti del Torino Film Festival e poi molti altri premi. Il libro è differente dal corto, si "capiscono" altre cose perché altre cose sono mostrate. Questa la presentazione della casa editrice: «Emma e Dario. La gioia e l'orgoglio di essere scelti, la curiosità dell'altro, i primi fremiti, le esitazioni. Poi la confidenza, la complicità, le tenerezze, l'amore. E, sopra tutto, la fiduciosa speranza di poter affrontare il futuro insieme. Ma, proprio quando tutto sembra andar bene, ecco comparire dubbi, timori, incertezze. E paure. La paura di essere abbandonati, la paura della solitudine. A volte infondate, spesso riflettono sul futuro ansie e timori dell'infanzia rimossi. La solitudine della propria stanza, per Emma; l'oscurità del sottoscala, appartato rifugio - ma anche prigione - per Dario. Con tenerezza e sensibilità Mara Cerri accarezza questi sentimenti, delicatamente li fa affiorare, e suggerisce di metterli in comune per meglio affrontarli, e risolverli. Un libro per chi pensa che per i ragazzi l'educazione sentimentale non sia meno importante di quella fisica o di quella civica» . In realtà anche l'albo illustrato è un oggetto polisemico e molto diversa può essere la storia letta. In ogni caso dall'incontro seguente ho messo a disposizione due copie di *Via Curiel 8* il libro nell'aula del seminario, in due luoghi marginali. Per chi all'inizio, alla fine o nella breve pausa volesse vederlo.

le necessità della matita.

3.2 Apertura dello spazio narrante e stesura degli Episodi di formazione "professionali"

Terminata la discussione è seguita una breve pausa, in cui si è creata un'atmosfera distesa e calorosa. Quando ci siamo risedute, senza preavviso, ho dato indicazione per la stesura di un episodio della propria vita professionale di formatrici di preadolescenti, connotato da una valutazione positiva o negativa.

Ho approfittato della condizione di stanchezza e rilassatezza, della buona disposizione che ciascuna aveva, per fare ciò che ho definito "apertura dello spazio narrante".

Mi ero preparata a lungo su come porgere questa indicazione, nella convinzione che domandare di scrivere non sia mai una faccenda semplice. La tutela, l'induzione, la sollecitazione, l'atmosfera sono tutte da considerarsi. La scrittura è potente, abbiamo soggezione della parola scritta che è poi letta dagli altri, del fatto che in essa si faccia visibile noi stesse e non noi stesse per come ci crediamo. E nella scuola poi, poggiate su dei banchi, con una "professoressa collega" che chiede di scrivere, la memoria del corpo e del passato rischia di farsi invincibile: i temi, le composizioni scritte per essere valutate, il "bello scrivere", le attese di chi "sta più in alto"… quante cose da pensare per riuscire, almeno con lo stile e la scelta delle parole, a trattarle.
Anche senza averci mai pensato sappiamo che ciò che scriviamo è sempre qualcosa di sorprendente e di differente dalle nostre aspettative. Ci vogliono delle condizioni di agio, fiducia, concentrazione per scrivere e il modo in cui l'attività è proposta è molto importante e influente.

Oltre all'apertura vera e propria dello "spazio narrante" (richiesta di scrivere) va curata altrettanto la consegna del tema della scrittura. Al momento di porgere bisogna coniugare chiarezza e vaghezza in misura opportuna. Riva e Rezzara scrivono che le indicazioni debbono essere adeguatamente ambigue:

«Si tratta di enfatizzare la dimensione del testo, cioè di fare un lavoro sui testi, su cui poi fare un lavoro di ermeneutica del testo, laddove diventa costitutiva del lavoro una certa ambiguità iniziale nella consegna, rispetto ai significati della formulazione di essa»[762].

762 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 33.

Queste considerazioni sono tutte riassunte, proprio dal punto di vista della posizione clinica, da Mireille Cifali nel suo contributo al volume collettaneo curato da Cocever su *Scrittura e formazione*[763]. La psicoanalista e formatrice ricorda che «la scrittura espone, non è neutra» e che «quello che credevamo di sapere si trasforma, la storia scritta non è la stessa che avevamo in testa, appare strutturata in modo diverso e ordinata altrimenti, spesso la scrittura ha trasformato il sapere che credevamo di avere». Per questo bisogna sapere che si dovrà sostenere coloro che scrivono nell' «accettare di non sapere, quando si inizia a scrivere, che cosa apparirà» e per questo in definitiva «chi domanda di scrivere deve avere ben chiara la sua posizione istituzionale e i rapporti di potere, altrimenti la scrittura diventa una costrizione nell'accezione negativa del termine».
Le condizioni in cui si esercita l'impegno fisico e mentale della scrittura dovrebbero essere ottimali. È necessaria la concentrazione ma anche la leggerezza, creata dal giusto tono con cui si è data l'indicazione in modo che sia stimolante e non troppo vincolante, che indichi cosa si vuole ma non condizioni l'immaginazione. Si deve presentare l'attività come piacevole e senza implicazioni di responsabilità, in modo che nessuna preoccupazione per la valutazione o l'utilizzo intervengano, per quanto possibile, nell'operazione di scrittura. Pensavo a quanto tutto questo potesse assomigliare allo yoga, alla ripetizione di formule con cui si porta l'attenzione al corpo e a un esercizio che è lo stesso per tutti ma per ciascuna è differente, è un percorso e una ricerca differente. Inoltre quella della scrittura in formazione deve essere sperimentata come un'esperienza in definitiva piacevole, essendo necessario, come dice Cocever, «ritenere l' attenzione alle parole (pronunciate e scritte, lette e prodotte) un aspetto cruciale della qualità della pratica professionale»[764].

Nell'occasione specifica invitai le professoresse in ricerca-formazione a recuperare un episodio, un breve racconto di sé come docenti, il primo che venisse alla mente, collegato a un'impressione di riuscita o di difficoltà. Ho suggerito di lasciarsi andare alla memoria, alla rievocazione e di scrivere di getto. Ho insistito sul termine "racconto": che vi fossero personaggi, luoghi ed eventi; non la descrizione di un caso educativo o il ritratto di una persona incontrata a scuola. Ho parlato piano, con calma, mi sono concentrata sulla voce. Stavo chiedendo di scrivere e la richiesta è semplice: un episodio della tua

763 Mireille Cifali, *Trasmissione dell'esperienza tra parola e scrittura*, in Cocever E. (a cura di) (2010), *Scrittura e formazione…, cit*., pp. 53-70.

764 Ivi, p. 23. E cfr. anche ivi, p. 30: «l'apprendimento dell'attenzione alle espressioni fa parte della formazione alla capacità di leggere i bisogni e di rispondervi».

vita professionale di insegnante a preadolescenti che ricordi come riuscita o fallimento. Ma oltre c'era anche il resto: ti sto chiedendo di scrivere ma stiamo ancora "giocando", stiamo ancora facendo qualcosa per noi che sappia di avventura e di corpo, senza mistica, senza troppa importanza ma con l'intensità dei giochi, appunto. Nel dare l'indicazione io recitavo, drammatizzavo ma allo stesso tempo sentivo quello che esprimevo nella voce, la mia preparazione era stata di studio ma anche emotiva ma anche di "recitazione". Ecco che tutte le dimensioni della formazione che avevo studiato con Massa, il teatro, il gioco, mi tornavano nella pratica.

In un silenzio fitto le colleghe ricercatrici- formande hanno steso gli episodi e l'incontro essendo terminato, ci siamo salutate. Come congedo ho dato loro un foglio su cui avevo trascritto ordinate, le aspettative e i desideri che avevano espresso su carta nell'ormai lontano Incontro preliminare di giugno (qui in Appendice come Documento 2).

Capitolo 4. Tra incontro introduttivo e primo incontro

Può darsi che nella scelta che feci di separare il momento della discussione sugli episodi da quello stesura abbia influito la conoscenza dei metodi del "testo libero" e delle "co-biografie nella formazione" così come proposti da Paul Le Bohec[765] (e in Italia praticati da brave maestre e maestri soprattutto nelle elementari e nella scuole di italiano L2). Per me era importante che quei testi fossero disponibili a ciascuna, ben trascritti e ordinati, dei corpi testuali (rispettati nella loro individualità e oggetto di un atto di cura) su cui andare ad esercitare il particolare lavoro di interrogazione che prevedeva il dispositivo clinico prescelto.

Il lavoro che dovevamo fare era un lavoro sui testi, sul linguaggio, su come si dicono le cose. Avremmo dovuto attraversare "le stanze" previste dalla Clinica della formazione, abitando quei testi nella loro materialità, sentendo, guardando, ascoltando, quello che dicevano.

Senza preoccuparsi di chi fosse l'autrice e se fossero conosciute le persone e le situazioni di cui si raccontava.

Prendendoli come luoghi testuali a cui porre specifiche domande, domande che per la loro specificità si concentrano su certe parole e frasi più che altre, parole e frasi che sono quelle che sono, quei segni e non altri e che pure possono significare molte e varie cose.

Ma tutto ciò bisogna sentirlo e farlo, non saperlo.

Quindi una volta ritiratami con il fascicolo degli otto fogli protocollo scritti a penna su una o tre facciate, ho proceduto così:

- Li ho trascritti fedelmente al computer.
- Ciascuno ha ricevuto come intestazione per l'identificazione una lettera dell'alfabeto.
- Ho stampato 9 copie di ciascun racconto, in modo che ognuna di noi avesse tutti i testi a disposizione e che leggendoli in solitudine la prima volta non sapesse chi fosse l'autrice.
- Ho predisposto tre griglie di lettura A, B, C. Ognuna corrispondente a un livello

765 Le Bohec P. (2011), *Quando la scuola ti salva. Sulle tracce della pedagogia Freinet*, Bergamo, Quaderni di cooperazione educativa -Edizioni Junior.

di interrogazione del testo. (griglie che avevo cominciato a lavorare dall'estate).

Avevo immaginato infatti che la prima parte del primo incontro si sarebbe svolta così: i banchi disposti a formare quattro tavoli di lavoro, una coppia su ciascuno. Ogni membro della coppia avrebbe avuto un testo a caso da leggere, con l'accuratezza e il tipo di attenzione e di intenzione euristica indotta dalla griglia A. Terminata questa fase i membri della coppia si sarebbero scambiate i testi per compilare la griglia B, questa volta potendo chiedere all'altra (che aveva letto lo stesso testo in precedenza) dei pareri. Infine avrebbero scorso assieme al griglia C, applicandola assieme ai due testi.

Terminata questa fase saremmo passate a lavorare assieme su ciascun testo: letto dall'autrice ad alta voce e sul foglio dal gruppo, avremmo proceduto a discuterlo, passando per la sua semplice referenzialità; interrogandoci sui modelli di formazione e di educazione che potevamo identificare; passando a rilevare gli affetti, le nostre immedesimazioni, valutazioni sulle dinamiche relazionali, sulle coloriture sentimentali e interpretazioni psicologiche; concludendo sulla "scena" educativa complessiva che ogni episodio presenta. Come se si trattasse di scene teatrali, di rappresentazioni cinematografiche in cui complessivamente cogliere una disposizione di procedure, di effetti e di reazioni che avremmo commentato nella loro valenza pedagogica .

Tutto ciò in teoria. In pratica il sistema che avevo inventato per fare esperienza di trattamento del testo e di lettura orientata non è stato del tutto positivo, come dirò in seguito[766].

Intanto, trascrivendo i testi, mi rendevo conto che mi parevano muti. Sapevo per certo che avrebbero parlato di fronte al lavoro di interrogazione comune ma capivo anche che per farli cantare davvero ci volevano molte riletture. Decidevo, in quel momento, che il mio lavoro di conduzione domandava di aver già sviluppato una confidenza "materiale" approfondita degli stessi: comunque essere presente nel mio ruolo comportava che avrei

766 M. Cifali . in Cocever E. (a cura di) (2010), *Scrittura e formazione…, cit*., p. 56: «Un'azione educativa non si riduce dunque a un dispositivo, si realizza nella temporalità, nel corso della quale un progetto si struttura nel possibile, con fallimenti, aggiustamenti, decisioni, ripensamenti, interrogativi, rischi e intelligenza. Si riflette su quello che succede, si modifica, si inventa, si resta aperti a tutti i fattori in gioco, umani e materiali, si fanno delle scelte si tiene conto degli altri». La mia è stata un'azione educativa? In un certo senso in quanto responsabile della conduzione di una ricerca e di un percorso di autoformazione sì, ovviamente.

interpretato con loro i testi e nel frattempo anche le loro parole sui testi. Ciò doveva avvenire sorvegliando la quantità di questa mia interpretazione ma anche garantendo una qualità della stessa. Nel sollecitare le domande, nel raccogliere e restituire man mano le parole e le interpretazioni sarei intervenuta e dovevo e volevo sapere quello che mi era possibile circa questi interventi. Inoltre desideravo condividere il più possibile il metodo e le ragione del lavoro che avremmo fatto.

Quello che cercavamo non era nelle forme linguistiche e grammaticali, era nella nostra lettura. Ma nella nostra lettura di quelle forme linguistiche e grammaticali Per questo motivo decisi di organizzare delle *Tavole sinottiche* a supporto della lettura e dell'interrogazione dei testi.

Sul "diario" che ho tenuto nei giorni della ricerca-formazione leggo degli appunti da cui ricostruisco che mi portai a casa i testi "anonimi": mentre le leggevo e lavoravo ignoravo chi fosse l'autrice[767]. Questa è stata la chiave con cui ho preparato e condotto l'attività ermeneutica di gruppo sui testi e nel paragrafo seguente è descritta.

4.1 Analisi tematica ed ermeneutica degli episodi scritti in ricerca formazione con approccio clinico

Ho strutturato con tanta cura il momento dell'interrogazione degli episodi di formazione scritti dalle membri del gruppo perché questa fase ermeneutica aveva per me un interesse centrale. Ho lavorato a lungo per mettere a fuoco cosa concretamente si voleva fare e perché.
Cosa saremmo andate a cercare? Nuclei tematici, congruenze, discrepanze, ripetizioni, incidenze: così si legge nei testi che riportano esperienze e poi riflessioni sulla Clinica della formazione.
Ancora mi chiedevo: cosa saremmo andate a cercare assieme dentro quei testi? Dei modi di pensare alla relazione con la preadolescenza, delle immagini del nostro vedere "loro" anzi del nostro vederci in relazione con loro.
Questo era il tema che ci interessava, la canzone che volevamo sentir cantare a quei testi ed essa è in quelle parole lì sulla carta e allo stesso tempo non c'è e ce la mettiamo noi

767 Scrivevo così: «Man mano che leggo e trascrivo entro nel testo e mi rendo conto del tipo di lavoro che ciascuno propone. Ma intanto anche loro lavorano su me stessa creando fantasmi, idee e in particolare proiezioni. Io temo o diffido o rifuggo le personalità che leggo nei testi. Non sono stati firmati ma riesco a ricondurli alle persone».

perché quella è la presente scrittura di qualcosa che non è se *non* lì dove è.
Così pensavo e c'erano inoltre tutte le idee raccolte sulle latenze… ma concretamente il mio servizio di conduzione a cosa si doveva ispirare? Queste erano le domande di ricerca con cui mi disponevo al primo incontro.

In un luogo di *Formazione clinica del dirigente scolastico* già citato poco sopra si legge:

> «si tratta di enfatizzare la dimensione del testo, cioè di fare un lavoro sui testi, su cui poi fare un lavoro di ermeneutica del testo, laddove diventa costitutiva del lavoro una certa ambiguità iniziale nella consegna, rispetto ai significati della formulazione di essa»[768].

Un importante critico letterario italiano, Pieluigi Pellini, esperto di critica tematica e grande francesista, allievo di Remo Ceserani, scrive:

> «L'interpretazione, il cui scopo è di mettere il testo in rapporto con il nostro orizzonte esistenziale, con la nostra vita reale, non può in alcun modo prescindere da ciò di cui i testi parlano. I temi evocano la materialità concreta dell'esperienza del lettore. Perciò ogni ermeneutica è di necessità tematica, e anche tematologica (perché lo studio diacronico dei temi consente di storicizzare il nostro approccio all'immaginario)»[769].

Nell'approccio clinico il ruolo professionale e la scena educativa sono portati all'attenzione ermeneutica del gruppo in ricerca attraverso la voce situata, molteplice, profonda di ciascun, che non è mai in quanto tale oggetto della clinica in atto ma il cui portato esistenziale, la cui incarnazione materiale e biografica è necessariamente la lente, l'eco, la sede della re-visione comune[770].

---

768 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica, cit*., p. 33.

769 Pellini P. (2008), *Critica tematica e tematologia: paradossi e aporie*, in "Allegoria", n. 58, pp. 61-83, p. 78.

770 Si vanno a cercare assieme ricorrenze, ripetizioni, nuclei di significato che si riconoscono assieme: proprio quei riconoscimenti e non altri determinano l'acquisto di conoscenza della ricerca formazione (un ritratto, il vedersi infine composte in immagini testuali e riflesse nella lavoro interpretativo condiviso). Ma allora approccio clinico potrebbe voler dire andare a interrogare la latenza sapendo che ciò che si cerca/trova si dà nel nostro stesso cercare e osservare e che in sé non è all'inizio, non è la verità ma è qualcosa di presente e conoscibile in quella forma e tra quelle persone adesso e il cui valore di verità, pur essendo situato e contingente e temporale, è tuttavia dato dal gesto di conoscenza intrapreso e che sarà in proporzione a questo. Esso si esercita su quel linguaggio e su quel testo in cui (non) ci sono le nostre esperienze ma la forma di qualcosa che non è altro che lì: non siamo noi perché noi siamo nei riconoscimenti che abbiamo

Ancora da *Formazione clinica del dirigente scolastico* si trae una possibile formulazione delle domande con cui leggere gli episodi:

> «Quale immagini hanno i formatori di se stessi, dei formandi, dell'istituzione in cui operano, della relazione educativa? Quanto questa immagine è cosciente, meditata, mentalizzata e quanto latente, irriflessa, implicita? Quanto e come le loro rappresentazioni e il loro fantasmi pesano sul loro agire formativo?»[771].

È importante evidenziare che quella latenza irriflessa ma presente nell'immagine ha un correlativo negli usi irriflessi del linguaggio, di certe forme linguistiche: irriflesso perché non riconosciuto in quanto è lì ma non è lì se non lo vediamo. Nello stesso libro delle due pedagogiste e cliniche della formazione si leggeva infatti questo invito: «Decomporre, destrutturare l'irriflesso in cui rientra l'aderire irriflesso a certe convenzioni linguistiche»[772.] Ricordando anche sempre che i lavori sui testi e sull'irriflesso vanno condotti con tatto e nel gioco comune, in modo che chi ha scritto il testo non debba sentirsi personalmente messa a nudo o presa in fallo a propria insaputa attraverso le maschere e gli smascheramenti della scrittura.
Il pomeriggio del primo incontro dunque saremmo andate a fare una lettura tematica e situata: assieme, con la presentazione i supporti che ne avrei dato, con le disposizioni occasionali e previste delle colleghe. Avremmo lavorato sulla materialità concreta dei testi in quanto luogo delle nostre azioni ermeneutiche: era lì la mediazione e l'oggetto posto sul tavolo di lavoro.

Esperire l'interpretazione condivisa, nel quadro della ricerca taglio clinico, sarebbe stata un'esemplificazione di ciò che era possibile fare con dei testi, l'esperienza avventurosa di cosa quell'uso dei testi ci avrebbe permesso di venire a dire e di venire a sapere[773].

---

di quelle rappresentazioni (si crea del vuoto, si è sempre dentro il linguaggio…). Le latenze, la teoria che è sottostante l'atteggiamento clinico, deve appunto farsi atteggiamento, potersi sentire, poter perdersi nell'esperienza di ricerca come in un gioco e trovarsi a dire e pensare assieme e in quello cogliersi riflessivamente.

771 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 85. Luogo dove si specifica come il lavoro cui il libro è dedicato sia stato rivolto a uno specifico grado scolastico: «[…] la nostra indagine si è concentrata sulla scuola elementare e sulla specifica situazione educativa e relazionale in essa presente».

772 Ivi, p. 40.

773 Come si leggerà qui sotto è stato per me decisamente formativo in questo percorso di ricerca un libro di Daniele Giglioli dedicato al "tema" in letteratura [Giglioli D. (2001), *Tema*, Firenze, La Nuova Italia]. Dal momento che nella vita di ciascuno le ricorrenze testuali - quello che si è scritto e letto – contri-

Troppi pensieri? Un eccessivo rovello? Eppure questo era ed è stato il mio modo di imparare facendo la ricerca. E tuttora sono certa che una direzione importante di approfondimento nell'ambito della ricerca qualitativa e idiografica in pedagogia riguardi il confronto con la teoria e la critica letteraria proprio circa l'uso dei testi prodotti nella pratica di ricerca.

Mi preparavo quindi pensando a cosa ci saremmo chieste leggendo: cosa ci colpisce, cosa ci inquieta di queste parole? cosa vediamo con le altre che da sole non avremmo visto? Visto non di noi stesse ma del nostro stesso vedere e riconoscere rappresentazioni e immagini. Sono queste cose nel testo oppure no?
Le ricorrenze, gli elementi caratterizzanti il nostro vedere e agire con la preadolescenza: questa "l'attività tematizzante" che avremmo fatto sui testi. Un percorso di svelamenti dell'implicito o delle latenze delle rappresentazioni, possibile proprio perché all'inizio, assieme, si sarebbe letto e saremmo state attaccate alla lettera.

---

buiscono a determinare ciò che (ci) accade, avevo trovato altrettanto prezioso, per mettere a fuoco il modo di usare i testi , un bellissimo articolo dello stesso studioso sulla teoria letteraria oggi. In esso si parla di uso ed esemplificazione: «[…] un esercizio di quella che Foucault chiamava l'ontologia del presente: bisogna cogliere l'emergenza di una possibilità che, insieme, *era da sempre lì*, e, nello stesso tempo, *solo ora* emerge come effettivamente possibile. Più che fornire altre interpretazioni (indagando al tempo stesso le condizioni di possibilità dell'interpretazione), la critica e la teoria devono avventurarsi in un terreno già da sempre alla loro portata, ma mai esplicitamente rivendicato come proprio. Devono farsi, da interpretazione, *esemplificazione*, imparare a pensarsi, più che come pensiero e comunicazione, come un gesto, una *performance*, un evento, un processo costituente che si dà le regole nell'atto del suo stesso accadere. Devono farsi paradigma, modello, esempio di una politica delle verità (per parafrasare Badiou) che non è possibile addurre se non attraverso quell'esempio medesimo. Devono sostenere davanti a chi le ascolta: non conta tanto cosa dico e nemmeno il metodo con cui lo dico, ma piuttosto il fatto stesso che attraverso le mie tecniche io possa prendere efficacemente la parola Non: guardate cosa c'è in questo testo, ma piuttosto: guardate *cosa è possibile fare* leggendo, guardando e ascoltando questo testo. Un fare, dunque, che aspira al rango dell'agire: *praxis*, non *poiesis*, per riprendere una distinzione che struttura il lessico della *polis* antica. Un processo che ha il proprio fine in se stesso, e non nel fatto di mettere capo a un oggetto esterno a sé, come accade invece nella *poiesis*, nella produzione. Un atto radicalmente, costitutivamente politico, tanto più tale quanto più i risultati dell'attività critica e teorica diventano di giorno in giorno meno spendibili nel circuito della produzione. Un atto sovrano, e una promessa di felicità, perché soltanto ciò che non ha altro fine cui tendere oltre se stesso può generare qualcosa come una felicità terrena. Solo passando da enunciato a gesto, da simbolo a esempio, da discorso ad atto, la teoria e la critica possono ancora pretendere a un destino. Non a caso i filosofi antichi collocavano al cuore della *polis* il *bios theoretikos». Citazione dalle pagine 25-26 di* Giglioli D. (2011), *Tre cerchi. Critica e teoria* in "Il Verri" n. 45, Cfr. anche Giglioli D. (2010), *Categorie: Agamben* in "Il manifesto" 18/3/2010: «Profanazione, ha scritto Agamben in un saggio recente, significa restituire all'uso comune quello che il sacro aveva requisito in uno spazio altro, segreto, separato; e a buon diritto Cortellessa commenta con favore la mancata distinzione, nella critica di Agamben, tra interpretazione e uso, che è stata invece il cruccio massimo della teoria letteraria novecentesca. Se interprete è per tradizione qualcuno che è stato autorizzato, consacrato, istituito come corpo separato dal comune che si incarica di rappresentare, colui che usa non rappresenta nessuno, e non ha bisogno di altra autorizzazione oltre alla scelta di insediarsi in un punto qualsiasi della facoltà di linguaggio che appartiene a tutti. Poi lo si giudichi dai frutti, ovvero da quanto di ciò che ha prelevato dal comune sappia non appropriarsi ma restituire, accresciuto, a chi lo legge. Il manifesto di una nuova critica, non soltanto letteraria, potrebbe ben partire da qui».

Ora mi trovavo finalmente a progettare la conduzione dell'incontro nella specifica situazione di ricerca sul campo ma fin dal primo momento in cui avevo compreso che il lavoro di ricerca e formazione con approccio clinico era soprattutto un lavoro sul linguaggio e sull'analisi dei testi, mi ero disposta a verificare la traduzione del discorso della critica tematica nelle pratiche di attività interpretativa dialogica messe in atto nelle procedure metodologiche della ricerca di taglio clinico[774].

La critica tematica l'avevo già frequentata a lungo. Molti anni prima avevo fatto una tesi di dottorato in filologia moderna su Eugenio Montale: la sua opera intera è un romanzo in versi. Eppure ogni raccolta lirica è in sé conclusa e ogni oggetto lirico è lavorato per essere autonomo. Ma attraverso i decenni si tesse una trama di rimandi tra i testi, all'interno di ogni raccolta e tra le raccolte: una rete di corrispondenze che determinano dei significati secondi, delle narrazioni fantasma, presenti e pure accessibili a ognuno diversamente, a seconda delle linee di riconoscimento che ciascuno sviluppa. Tutti vedono le stesse figure ma per ciascuno c'è un modo di stabilirne il senso, di collegarlo alla volontà e alla vicenda dell'autore. Figure: le famose donne di Montale ma soprattutto fantasmi della sua tristezza dannata per il grande Ottocento (per l'Europa ideale) esploso in mille frammenti irrelati con la prima guerra mondiale, una tragedia di cui non darsi mai ragione, maledicendo quello che si era stati e non potendo mai liberarsi da quell'essere stati altro. Mentre Auerbach e Benjamin costruivano le teoria sul figurale e le costellazioni di immagini dialettiche, Montale metteva a punto una scrittura lirica che praticava quelle intuizioni.

Quei discorsi, quella conoscenza potevo riprenderla adesso, con altri scopi e utilità: ovunque nelle indicazioni per la pratica dell'interrogazione di testi nella clinica, si legge di linee tematiche, nuclei tematici, ripetizioni e ciò che si ripete, nel testo, si chiama «tema»[775].

774 Cfr. Michel DeCerteau in AA. VV (2014), *De Certeau. Traversate d'occidente. Conversazioni con Michel De Certeau*, Milano, Edizioni Medusa, pp. 46-47: «In altre parole penso che nella psicoanalisi vi sia una scoperta, si potrebbe dire una riscoperta della letteratura in quanto problema teorico. In questa prospettiva si può dire che Freud sia il rinnovatore della retorica; l'*Interpretazione dei sogni* è propriamente l'analisi di un certo numero di procedure che producono rappresentazioni […] Una riscoperta di quel campo [la retorica] come formalità di pratiche organizzative delle rappresentazioni e anche come gioco, nel campo linguistico, di qualcosa che non dipende da ciò che questo linguaggio immediatamente enuncia, annuncia. Da questo punto di vista non direi che vi sia un problema di applicazione della psicoanalisi alla letteratura quanto piuttosto che la teoria psicoanalitica è di tipo fondamentalmente letterario».

775 Cfr. Giglioli D. (2008), *Archetipo e sopravvivenza. Due modelli per lo studio dell'immaginario*, in "Allegoria" n. 58 pp. 49-60, p. 50: «È tema – ha dichiarato una volta Francesco Orlando con la consueta perentorietà – *tutto ciò che si* ripete». (Francesco Orlando, oltre che aver scritto alcuni insuperabili testi di critica tematica, è stato ad oggi il più grande francesista italiano, docente per anni alla Normale di Pisa, e soprattutto è autore del classico *Per una critica freudiana della letteratura*).

Il testo di critica letteraria su il "tema" che in questa ottica nuova - rivolta alla ricerca pedagogica e alla pratica della ricerca pedagogica empirica - si è più ricco di suggestioni, spunti, indicazioni, risonanze e corrispondenze fondate e fertili è stato senz'altro il libro del 2001 di Daniele Giglioli titolato, appunto, semplicemente *Tema*[776].
Il volume, da troppo tempo non ristampato, è una summa del ricchissimo e pluridecennale dibattito su questa nozione critica fondamentale e inafferrabile (dai formalisti agli strutturalisti, dai linguisti ai tematologi come Curtius, il tema è stato discusso attraverso l'Ottocento e il Novecento) ed è anche una sistematizzazione critica originale di eccezionale ricchezza e utilità. Giglioli elegge tra le correnti della critica tematica quella della Scuola di Ginevra[777] e a partire da quella prospettiva sviluppa il proprio discorso critico. Sarebbe davvero troppo complesso e forse fuorviante dare qui conto del libro di Giglioli nel suo complesso mentre un collegamento ragionato tra la critica tematica e l'analisi tematica dei testi in ricerca pedagogica richiederebbe una ricerca a sé o un capitolo comunque estraneo al resoconto qui in corso.
Opto quindi per una soluzione un poco eterodossa, che consiste nel presentare una giustapposizione di frammenti dal libro di Giglioli che letti di seguito sono in grado di significare evidentemente e variamente circa le relazioni di cui si sta dicando.

Dunque intendiamo i testi composti nell'attività di ricerca formazione come materiali che ci permettono di studiare l'esperienza, di linguisticamente produrre una immagine di noi stesse come soggetti nell'educazione, portandoci con l'esperienza anche i sintomi e le latenze dei nostri conosciuti non pensati. Supponiamo che il lavoro su questi testi

776 Giglioli D. (2001), *Tema*, Firenze, La Nuova Italia.

777 Cfr. ivi, p. 33: «La critica tematica francese o ginevrina degli anni Cinquanta e Sessanta, che occupa una posizione strategica sul terreno della riflessione letteraria novecentesca al crocevia tra fenomenologia di Husserl e il primo Heidegger (via Sartre e Merlau-Ponty) o di Bachelard, la psicoanalisi e almeno la prima fase dello strutturalismo letterario. Critici come Poulet, Richard, Starobinski, un certo Barthes». In seguito, per comprendere questa impostazione e intuire i termini dell'elezione di tale corrente, cfr. le pagine 39-49, *passim*: […] difficile accettare che i Temi non siano delle datità immanenti al testo, dei segni in una parola. Se sono delle relazioni tra soggetto e mondo di cui il testo reca traccia non si finisce per cadere in un'estetica del mero contenuto e finanche del materiale? […] ma per una critica di impostazione fenomenologica l'opposizione tra forma e contenuto tende a cadere: ogni coscienza è coscienza di qualcosa ma la cosa può apparire solo se trova una coscienza che si apre su di lei ospitandola e interpretandola. […] Tema è l'oggetto e il modo in cui viene rappresentato, il cosa e il come. Trasfigurato in tema l'oggetto si sottrae alla mera oggettività, non è più cosa predicato contenuto ma modalità, selezione combinazione stile. [….]Le radici di una simile valorizzazione del sensibile sono facili da individuare: da un lato il primato della percezione dell'edificio gnoseologico husserliano, dall'altro l'enorme influenza che la teoria dell'immaginazione materiale di Bachelard ha avuto su tutta la critica tematica […] Nella relazione tra soggetto e mondo di cui il Tema si fa mediatore, il soggetto non è una pura e semplice *res cogitans*, una psiche irrimediabilmente separata dal corpo, è anche corpo, è coimplicato e coinvolto con gli oggetti e il mondo attraverso tutta la sua *physis*, la sua unità indissolubile di materia e spirito […] Nei temi non si dà opposizione tra mente e corpo, l'astratto e il concreto smettono di fronteggiarsi come termini antitetici».

sia un'attività di lettura e di interpretazione condivisa che si appunti sull'emersione e il riconoscimento di nuclei significativi, di temi. È questo il processo su cui bisogna fare luce.
Cosa vuol dire fare un lavoro di comparazione, di percezione, registrazione e riflessione di congruenze discrepanze incidenze sul testo singolo e tra testi? Cosa andiamo a cercare, cosa stiamo facendo? bisogna chiedersi come stiamo usando quei testi, cosa gli facciamo fare, cosa gli domandiamo di portarci a fare.
Per tendere alla chiarezza e alla profondità su tali questioni si può interrogare il processo ermeneutico svolto in ricerca-formazione intendendolo come una "lettura di tipo tematizzante", nella quale le interpretazioni formulate si incardinano su nuclei tematici cioè fenomeni di iterazione di senso la cui percezione è una "attività di soglia" nella quale è determinante tanto la testualità data quanto la stessa situazione e presupposizione delle lettrici .
Si leggano i seguenti passi dal libro *Tema* di Daniele Giglioli per intendere un'accezione precisa di lettura tematizzante:

> Assumiamo di chiamare Tema questo spazio intermedio dove di continuo vengono rinegoziati i rapporti tra argomento e senso. Tema è qualcosa di mobile, di mutevole, è la posta in gioco, in quanto rapporto e non "dato" di una negoziazione continua. O anche, se si preferisce, è il risultato delle operazioni che compiamo, da autori o da lettori, per connettere assieme l'argomento e il senso, ciò di cui parliamo e ciò che diciamo (o ciò che attribuiamo a quanto abbiamo letto): attività insieme interpretativa e retorica[778]

> Solo una decisione di ordine interpretativo può condurci a isolare un tema[779]

> Nella determinazione e individuazione del Tema cooperano in maniera determinate anche i procedimenti espressivi e stilistici[780]

> Così inteso Tema è una regione intermedia, una zona di operazioni che servono a pensare il molteplice dell'opera d'arte (il quale deriva da un lato dai contenuti più

778 Ivi, p. 20.

779 Ivi, p. 23.

780 Ivi, p. 24.

disparati che può includere, dall'altro dalla cooperazione di tutte le sue componenti foniche ritmiche retoriche semantiche narrative) come un'unità[781].

Tema come uno strumento euristico, una costruzione dell'interprete (pur sempre bisognosa di essere misurata e verificata sul testo) una bussola, un dispositivo di orientamento e data la sua natura onnipresente e reticolare una sorta di griglia[782] .

Tema è una postura che la mente del lettore inevitabilmente assume quando si pone a interpretare[783].

Nella determinazione e individuazione del Tema cooperano in maniera determinate anche i procedimenti espressivi e stilistici.

È una relazione tra un senso prodotto dal lettore a partire da un argomento accolto e manipolato, attraverso l'attività semiotica del testo, da un autore che a sua volta aveva di mira un senso non necessariamente coincidente con quello ipotizzato dal lettore.

Tema negozia e media tra un soggetto dato, il trattamento che di quel soggetto il testo offre, e due diverse attribuzioni di senso solo in parte conciliabili.

L'autore tematizza il testo mentre lo scrive[784]

Il Tema è una relazione e reazione interpretativa al dato eletto a soggetto della rappresentazione; è una presupposizione di unità, filtro per vedere e organizzare la molteplicità che l'opera mette a disposizione; una realtà mentale[785].

Ma la dimensione testuale rimane imprescindibile, il testo è il tramite unico e

781 Ivi, p. 25.

782 Ivi, p. 48.

783 Ivi, p. 92.

784 Ivi, p. 93.

785 Ivi, p. 94.

insostituibile del senso. Il Testo controlla l'attività mentale di chi tematizza[786] .

Il tema è concepito a proposito del testo. […] È a un tempo distinto e interdipendente dalla struttura del testo, è un'inferenza da motivare attraverso l'analisi testuale e non dopo di essa (eventuali conferme di cui si giustifica)[787].

Il testo ha di mira un tema, il tema lo orienta proponendoglisi come meta parziale, punto di selezione e di organizzazione delle tattiche confluiranno, dal punto di vista dell'autore, nella messa a punto definitiva del messaggio, dal punto di vista del lettore, nella fissazione ultima del senso[788].

[Tema è] ciò che a un tempo dentro e fuori il testo ci richiede di produrre un senso e allo stesso tempo di fondare un'interpretazione.

[Tema è] la relazione che congiunge ciò a proposito di cui l'opera parla, che spetta stabilire all'autore, e ciò che all'opera si chiede quando se ne parla cioè quando la si interpreta.

L'interpretazione si esercita in seconda battuta, dopo che il testo ha fatto il possibile per orientare la tematizzazione. Interventi d'autore, titolazioni, autotematizzazioni. Come è fatto un testo. Codici linguistici, semiotici, retorici che condizionano la comprensione letterale e l'interpretazione. Parallelismi opposizioni rime cominciano a dipanare la matassa del senso, a proporre un'interpretazione, ci inducono a proiettare quella relazione che abbiamo chiamato tema[789].

Il Tema non è un oggetto ma un'attività, un processo, un percorso da descrivere. Una nominazione in parte allusiva e in parte abusiva, continuamente a rischio di reificare in un contenuto stabile e fisso qualcosa di intrinsecamente mobile e

786 Ivi, p. 95.

787 Ivi, p. 98.

788 Ivi, p. 99.

789 Ivi, p. 101.

mutevole come una relazione[790].

Non possiamo credere che il semplice censimento dei procedimenti sia di per sé in grado di condurre il lettore all'individuazione del Tema, e da questo alla segmentazione dell'argomento e da questa alla definizione del senso. Il che non significa che la tematizzazione non debba passare per il vaglio di procedimenti che hanno lo scopo di circoscriverla e di orientarla, e che sono procedimenti dati, e non prodotti anch'essi dall'interpretazione; ma prendere coscienza del fatto che ogni investimento tematico retroagisce anche sui procedimenti, predeterminando la loro pertinentizzazione, inducendoci a enfatizzarne alcuni a scapito di altri e a privilegiare quelli che ci appaiono più congrui alla cornice tematica adottata[791].

il tema non è un oggetto ma un'attività, un processo, un percorso da descrivere. Una nominazione in parte allusiva e in parte abusiva, continuamente a rischio di reificare in un contenuto stabile e fisso qualcosa di intrinsecamente mobile e mutevole come una relazione[792].

la relazione tra un dato d'ingresso (l'argomento) e il punto di arrivo del processo di interpretazione (il senso) ci siamo sforzati di pensarlo come un venire alla presenza: una centratura, l'atto stesso sempre parzialmente arbitrario, sempre irriducibilmente arbitrario di fissare un centro[793].

La discriminante tra una buona e una cattiva tematizzazione (considerare centrale una determinante componente del testo alla luce di un senso presunto) comporta di istituire un rapporto di interdipendenza tra quanto si è selezionato come figura e quanto si è allontanato come sfondo, riconciliarlo ala globalità della narrazione in cui occorre[794].

790 Ivi, p. 108.

791 Ivi, p. 106.

792 Ivi, p. 108.

793 Ivi, p. 109.

794 Ivi, p. 115.

> Se la tematizzazione è la proiezione della cornice di chi interpreta, le caratteristiche psicologiche culturali e sociali di costui hanno rilevanza decisiva sulla stessa e quindi la scelta del tema ha a sua volta radici oscure e difficilmente riconoscibili[795].

> Se si assume che un testo è una macchina fatta per captare, intercettare, catturare significati, piuttosto che per semplicemente veicolarli, un certo grado di violenza interpretativa deve essere considerato endemico. Ma non c'è più nulla se c'è solo violenza. Una quota di fraintendimento è fisiologica, e meglio sarebbe dire vitale – la storia della cultura è una storia di vitali fraintendimenti. Ma ogni fraintendimento è sempre fraintendimento di qualcosa, di qualcosa di dato; ogni investimento soggettivo, sia pure il più violentemente pulsionale, viene sempre compiuto a partire da una posizione responsiva. Tematizzare significa lasciare la nostra impronta su qualcosa che necessariamente ci precede e che necessariamente ci oltrepasserà. Ogni tematizzazione, proprio perché costitutivamente inscritta nella situazione dell'interprete, opera sempre uno scarto figurale dalla letteralità del dato. Ma perché ci sia figura è necessario che rimanga sempre viva la tensione tra la lettera e la deformazione tropologica che l'atto di lettura inevitabilmente produce[796].

Se rifletto su quali nuclei tematici ho evidenziato nei testi (come gruppo) realizzo che ho posto delle domande al testo, che lo ho ascoltato e letto attaccata alla lettera ma costruendo una relazione personale con il senso e con l'argomento. Poi si tratta di verificare la tenuta e la coerenza di queste posizioni, di questa relazione con il testo, nel dialogo situato con le altre. Quindi prima si costruiscono supposizioni sulle connessioni tra argomento e senso e poi si conviene a formulare sistematizzazioni significative circa il senso: questa fase finale è davvero "pedagogica". Per giungerci a "occhi aperti" però è necessario sapere cosa e come fare per spremere al massimo la potenzialità euristica di questo tipo di ricerca. Dunque noi a riguardo dei testi non ci chiediamo cosa volesse dire l'autrice ma *come lo dice* e che *cosa ci dice a proposito di certe cose*; noi andiamo alla ricerca di temi pedagogici e lo facciamo nei testi, interrogando testi prodotti ad hoc. Che procedimenti usiamo? Quelli della critica tematica: piste che sono formali ma che sono anche questioni di soglia cioè strettamente connesse alle domande rivolte ai testi. Tale consapevolezza, anzi conoscenza, ci permette di sottrarre alla semplice buona volontà o proclama di buone intenzioni l'esercizio di interpretazione. Ciò dà il rigore, la trasparenza, la sincerità che

795 Ivi, p. 115.

796 Ivi, pp. 121-22.

fonda il valore di un'attività di ricerca partecipata che usi come mezzi la narrazione e la sua interpretazione, che produca un sapere situato relazionale dialogico tramite l'impiego di testi prodotti *ad hoc*.

Tutto questo era ciò che volevo condividere in qualche maniera e in misura sostenibile, non solo astrattamente ma per così dire esperienzialmente, con le mie colleghe co-ricercatrici in formazione. Per questa ragione avevo prodotto le tre griglie di lettura che si leggono in Appendice come Documento 3 (*Tavola di annotazione A; B; C*); per questa ragione avevo allestito le *Tavole sinottiche*.
Ciò che potevo fare era creare una facilitazione alla lettura intensa e direzionata dei testi: io sapevo quali domande avremmo posto assieme ai testi, non potevo sapere né immaginare le risposte che avremmo inteso. Potevo organizzare il materiale linguistico nelle categorie che sapevo avremmo adoperato nel nostro ascolto e lavoro di interpretazione.

I testi degli "Episodi professionali di formazione " sono raccolti in Appendice come Documento 4 (*Testi degli otto "Episodi di formazione professionale"*). Vengono lì proposti ciascuno sotto il nome dell'autrice (nomi fittizi) e non contrassegnati dalle sole lettere alfabetiche con cui sono stati restituiti la prima volta alle colleghe, per fare in modo che alla prima lettura non si sovrapponesse il preconcetto sull'autrice al testo.

Le *Tavole sinottiche* di questi episodi professionali si leggono anch'esse in Appendice come Documento 5. Sono state compilate due Tavole. Nella Tavola 1 sono ordinate: espressioni relative ad attribuzioni del/della/delle/dei preadolescenti (d'ora innanzi PA) e azioni del/della/delle/dei PA; attribuzioni della/dei docente e azioni della/del/dei docenti. Per attribuzioni intendo qualsiasi cosa espressa circa i soggetti (emozioni, atteggiamenti, qualificazioni ecc) e per azioni tutti i verbi.
Nella seconda tavola sono catalogate espressioni che concernono i tempi; i luoghi e gli oggetti; i modi di dire e le modalità di comunicazione/espressione; i metodi, le attività e i mezzi didattici; il linguaggio istituzionale.
Nel prossimo capitolo si presenta la lettura dei testi, riportando ciò che si disse in formazione al proposito e interpolando, previa segnalazione, commenti e rilievi possibili solo a posteriori. Conviene leggere il testo dell'episodio e poi il resoconto dell'interpretazione di gruppo.

Per concludere si presenta qui sotto lo schema che si è dedotto tramite una collazione di testi su esperienze di Clinica della formazione e sulla base del quale ho progettato le Tavole sinottiche e ho progettato la conduzione della discussione interpretativa collettiva dei testi.

azioni svolgimento ruoli dinamiche scenario personaggi intreccio avvenimenti incidenti critici e scioglimento elementi concreti logica processuale stile narrativo il progetto	LATENZA REFERENZIALE salienze criteri di valutazione scansioni di progettazione e realizzazione criteri di successo gesti stili di comunicazione
rappresentazioni giudizi comprensioni giudizi di valore *weltanshauungen* immagini analogie metafore attribuzioni definizioni inferenze modelli teorici	LATENZA COGNITIVA Modello di comprensione Categorizzazione Eventi mentali
affetti emozioni sentimenti fantasie desideri dinamiche relazionali (transferali, identificatorie, proiettive, aggressive) affetti relazioni	LATENZA AFFETTIVA Eventi affettivi strategie comunicative usate, tipo di rapporto interpersonale, dinamiche affettive manifestate, vissuti emotivi suscitati
metodi e attività, mezzi e materiali, rapporto tra le condizioni, le strategie, l'azione; i modelli relazionali, i metodi di lavoro, gli effetti prodotti, i processi di apprendimento. dimensione: spaziotemporale, corporea, simbolica, funzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa	LATENZA PEDAGOGICA Dispositivo di elaborazione Azione metodologica, processi di apprendimento, condizioni istituenti e istituite

Capitolo 5. Primo incontro

Il primo incontro è iniziato secondo una sequenza poi adottata, con poche variati, per tutti i seguenti: una seduta in cerchio, un brevissimo discorso da parte mia che ricapitola il senso generale della ricerca-formazione; la disposizione (intesa come assetto interno) che vogliamo adottare per fare ciò che ci siamo prefisse; ciò che è stato fatto sinora; il tema dell'incontro in corso. Si fa il gioco della "scintilla"[797], pochi minuti, per ridere assieme. L'ho sempre pensato in questi termini, senza altre valutazioni che la produzione fisica, fisiologica della azione del riso (il ritegno quando ci si deve disporre all' "impudicizia" non serve) e soprattutto la sperimentazione di un momento di gioco[798]. Poi abbiamo preso i nostri "libretti" e scritto sulla seconda facciata i 12 termini per completare la frase "Loro sono…". Una vola scritti i vocaboli, ciascuna li legge. Se qualcuna resta colpita da un vocabolo scelto da una del gruppo e desidera chiederne, lo si fa e se ne discute. Finita questa fase, i libretti sono deposti nuovamente nel cesto (prima facciata: "io sono…"; seconda facciata: "loro sono…").

Abbiamo preso posto nei banchi, ho presentato il lavoro che avremmo fatto e le colleghe, disposte a coppie, hanno compilato e discusso le tre griglie di lettura (A, B, C). Prima ho distribuito a ciascuna uno degli otto episodi di formazione, anonima perché identificato da una sola e a nessuna è stato dato il proprio. Ognuna ha letto il testo usando la guida della griglia A. Terminata la lettura e la compilazione, ciascuna ha scambiato l'episodio che aveva con quello che era toccato alla collega con cui faceva coppia nello stesso tavolo e si è proceduto di nuovo singolarmente a leggere usando la griglia B. Ci si poteva confrontare con la collega che aveva già letto l'episodio ma nessuna l'ha fatto. Infine le coppie si sono scambiate gli episodi tra di loro e hanno letto quindi ognuna un terzo episodio attraverso la guida della griglia C. A questo punto questa sorta di *close reading* a tappe era terminato ma il principale risultato secondo me è stato un certo affaticamento. Molto più produttiva e intensa è stata la lettura interpretativa comune che è seguita. Sarebbe stata la stessa senza

797 Ci si rivolge col corpo alla propria destra o sinistra, battendo le mani si passa alla vicina scelta "la scintilla": lei dovrà a sua volta battere le mani verso la vicina o rimandare in giro il colpo. Un gioco semplice che produce sempre scoppi di risa e che ha quell'effetto di cesura con le situazioni consuete che a me interessava.

798 L'attenzione di Massa al gioco e tutta la ricerca personale nel campo dell'animazione politica e della pratica didattica che essa ha mi aperto mi "obbligarono" a prevedere ogni volta questa parentesi ludica alla soglia dell'incontro di formazione e ricerca. Cfr. Bondioli A. (2002), *Gioco e educazione*, *cit*., p. 436: «Bruner osserva che il gioco è reso possibile da una "moratoria della frustrazione", da un clima di agio e di libertà, che consente all'attenzione di rivolgersi al processo piuttosto che al prodotto; non essendoci finalizzazione ogni operazione è ugualmente valida, gli errori non sono fallimenti, gli atti vengono compiuti per il piacere di farli, i simboli vengono liberamente combinati secondo le proprie esigenze».

questo scavo preliminare nella lettera del testo attraverso le domande atte e scoprire le stanze della clinica? Non lo so. (Comunque nel corso del lavoro sulle griglie ho registrato in me un po' di imbarazzo e di straniamento per la situazione: parlare sola di fronte a colleghe sedute nei banchi, domandando di svolgere un lavoro. A me e a loro la situazione "compiti" a scuola ha di certo risuonato).

A posteriori riconosco che quello sulle griglie è stato un lavoro non del tutto opportuno. Troppo faticoso e solitario. Anche il lavoro che ho fatto io a casa sulle griglie compilate non è stato molto produttivo. Ci vuole una dimestichezza all'auscultazione esasperata della lettera che puoi spiegare come metodo ma non puoi far sperimentare praticamente d'acchito, come volevo, se non ingenerando un sentimento di fatica.
Supponevo di far toccare in mano cosa vuol dire attaccarsi alla materialità del testo, al corpo a corpo con la lettera: intenzione di intelligenza e di comprensione rivolta al testo che fa sì che io rilevi certe cose e non altre e che tra quei rilievi io crei dei rimandi, che ci sono/ che non ci sono, che ci saranno quando li avrò riconosciuti, perché sono lì se li vedo e li racconto cioè ne faccio una trama significativa. Sintomi da interpretare: visibili a ognuna ma non gli stessi per ciascuna. Tuttavia non sono convinta che il metodo adatto fosse quello delle griglie. Anche se volevo con esse condividere il percorso della ricerca: far sperimentare l'attraversamento delle 4 stanze della clinica della formazione, senza nominarle così né spiegarle ma solo rendendole percepibili.
In quella prima lettura forzata, faticosa, protratta pensavo si sarebbe concretamente saggiato come si potesse sfogliare quel testo prima a livello referenziale, poi per categorie, poi nella relazione tra mente e affetti, poi nelle espressioni emotive, poi nelle procedure eccetera. Sfogliarlo nel linguaggio. Per vedere come nei testi vi fosse altro da ciò che credevano di averci messo scrivendolo, da ciò che ci avevamo visto leggendo la prima volta, leggendolo da sola o leggendolo con le altre o leggendolo dopo un discorso condiviso. Testi come specchi, profondi, in cui scorgere immagini che sono il mondo e che sono però tradimenti e rivelazioni allo stesso tempo.

Specchio… molto evoca questa parola per me trattando di approccio clinico[799].

È perché si fa un lavoro con i testi che negli "episodi personali" abbiamo rinvenuto la "funzione specchio"? è perché io pensavo e attendevo questo che è accaduto? Sono comparsi i temi dell'irriconoscenza e del tradimento e il mio lavoro di conduzione li ha sistematizzati attraverso la figura dello specchio. È stata un'acquisizione del gruppo,

799 Cfr. In una nuova esperienza di ricerca- formazione adotterei di nuovo la strategia di ottenere i testi in un incontro introduttivo al fine di mettere a punto le *Tavole Sinottiche* ma cercherei tutt'altri procedimenti per far saggiare la lettura ravvicinata durante gli incontri.

un'invenzione indotta da me, un difetto o una necessità del lavoro di ricerca? Scendiamo nei dettagli.

La disponibilità delle colleghe a lavorare duramente sulla lettera dei testi mi colpì molto[800]. Terminato il lavoro sulle griglie procedemmo alla discussine dei testi. L'autrice leggeva il suo episodio e poi ne parlavamo, seguendo uno schema che avevo condiviso con le colleghe ricercatrici-formande: prima la "materialità del testo" (la referenzialità prima, cioè cosa è nominato e come, e lo scheletro del racconto); poi la relazione tra mente, affetti, motivazioni e azioni; infine la scena pedagogica complessiva. Dunque un primo giro di rilievi referenziali; un secondo più centrato sulle categorie e i modelli di formazione presenti; un terzo centrato sugli affetti e infine uno conclusivo di descrizione e interpretazione della scena complessiva che l'episodio ci presentava. Dopo aver fatto il lavoro sulle griglie fu più facile per me dare brevemente le indicazioni sul modo di interpretare assieme i testi che avremmo adoperato. Dissi loro che per ognuno degli episodi ci saremmo chieste , dopo aver esaminato le condizioni materiali dell'avvenimento, quali sono

1) Le rappresentazioni complessive delle relazioni tra docente e alunno/a. Ovvero che tipo di immagini, di metafore di giudizi sono espressi e poi secondo qual modello teorico si decide di agire (educativamente, didatticamente, personalmente, moralmente)

2) Le dinamiche affettive profonde che si stabiliscono e che influenzano gli atti

3) Pedagogicamente i mezzi e i materiali usati, il tipo di scena educativa che si è allestita e gli effetti ottenuti.

800 Ogni tanto ribadivo il genere di lavoro in atto: i testi ci mettevano a disposizione delle "esperienze" di formazione e precisamente dalla lettura di queste esperienze noi traevamo delle rappresentazioni. Il lavoro di interpretazione collettivo aveva lo scopo di farci dapprima collocare queste rappresentazioni in dei contesti di tipo personale, professionale e istituzionale e poi, grazie agli inediti punti di vista su di sé e le situazioni che scaturivano dal confronto fra di noi, saremmo riuscite a "riappropriarci" di queste rappresentazioni scorgendo in esse altre possibilità di azione e di senso complessivo dell'azione pedagogica. Ho specificato che saremmo andate alla ricerca di congruenze discrepanze e incidenze Tra le rappresentazioni, le categorie pedagogiche usate, gli affetti, le intenzioni e sistemi di azione educativa presenti nei racconti. Ho ribadito che sarebbe stato mio compito sia favorire la messa a fuoco dei "nuclei di significato" rinvenuti sia restituire la sintesi dei risultati dell'analisi dei testi. I "nuclei di significato" si componevano – ho ricordato – attraverso ricorrenze e tipologie di immagini, di dinamiche affettive, di dispositivi formativi. E avremmo adoperato le Tavole sinottiche e gli appunti presi sula lavagna di carta proprio per fare questo. La restituzione delle emergenze quindi sarebbe avvenuta il più possibile in tempo reale ma anche da una volta all'altra grazie all'uso della trascrizione delle registrazioni dei nostri incontri. Saremmo riuscite, parlando assieme, a vedere in maniera nuova il nostro modo di descrivere le relazioni a scuola con le / i preadolescenti, a nominare questi modi e situazioni che compongono la nostra esperienza in modo da poterne fare oggetti di pensiero condiviso. Le ricadute ci sarebbero potute essere, in un altro momento, nell'ambito della progettazione didattica.

Questo si può fare andando a fondo e senza pudori. Prima cerchiamo cosa il linguaggio del testo ci trasmette circa i modi di concepire e poi di agire nei confronti del soggetto educativo preadolescente, cioè individuando dei nessi di concordia o discordia tra idee, sentimenti e azioni. Poi delineiamo in gruppo cosa accade davvero sulla scena (teatrale) dell'intervento formativo. Il metodo, il percorso per farlo che propongo è questo: prima guardare alcune cose e poi altre anche se poi nel discutere tutto avverrà assieme. Io seguo annotando e poi riascoltando la registrazioni per ridare e riordinare quello che diciamo, sia mentre lo diciamo che dopo e poi per permetterci di vedere cosa diciamo riguardo ciò che abbiamo detto e così via. Raccolgo, ordino e riporto, la mia voce e il mio vedere con il vostro.

Mentre le colleghe parlavano utilizzavo la lavagna di carta per raccogliere in gruppi temi e rilievi e a intervalli ricorrenti li restituivo, indicando quando me ne accorgessi, la rispondenza con ciò che si poteva osservare sulle Tavole sinottiche[801]. Prima le interpretazioni tematiche e poi la corrispondenza con le iterazioni linguistiche e i percorsi riconoscibili nelle ricorrenze grammaticali, lessicali, sintattiche.

5.1 Restituzione a posteriori del lavoro interpretativo dialogico sui testi degli episodi di formazione

Quella che segue è una composizione a posteriori, la ricostruzione di qualcosa che non è mai avvenuto così: restituisco l'attraversamento interpretativo svolto assieme (con fedeltà alla trascrizione dei discorsi avvenuti) e al contempo compio l'interpolazione di considerazioni che si sono compiute in seguito, grazie alla mia progressiva restituzione e alla prosecuzione dei discorsi tra di noi. Qui sotto si darà conto delle discussioni su tutti i testi: in realtà l'interpretazione condivisa dei testi si è compiuta durante il primo incontro e nella parte iniziale del secondo incontro. Per leggere il resoconto è indispensabile aver letto il testo dell'episodio professionale di formazione di cui ogni volta si tratta.

Cristiana

801 Nel quaderno su cui alla fine di ogni incontro annotavo una sorta di discorso interiore, registro l'antipatia che mi ha causato l'espressione. Anna è la leader del gruppo e colei che ha mantenuto a tratti un atteggiamento più di riserva nei miei confronti. È vero? Quanto ha pesato ciò nel mio averle attribuito certi temi? Importa davvero scriverlo nel resoconto della ricerca? Probabilmente no nel momento in cui si assume la competenza pedagogica del/della formatore ossia la sua teoria di mediazione pedagogica e *setting*.

Il primo testo su cui abbiamo lavorato assieme è stato quello di Cristiana: un'alunna insulta la docente per iscritto, sul foglio della verifica. Si è discusso a lungo sull'importanza da attribuire al fatto che fosse una verifica scritta e che il nodo critico fosse l'insulto scritto di Chiara. Quanto la gravità dipende dal fatto che sia una parola scritta su un documento ufficiale? Quanto il malessere e il dolore della prof. dipendono dalla "forma" scritta dell'insulto? Ce lo chiediamo. Si è discusso sulla qualità dell'intervento proposto dalla docente, un'offerta di aiuto e la sua modalità. Di continuo si è valutato se la professoressa si sia troppo avvicinata o meno. Troppo? Abbiamo cercato di capire se entrambe, la docente e la preadolescente, abbiano avuto beneficio dall'esprimersi: una confidandosi con la collega e una per iscritto. Si è parlato della rabbia. Compaiono alcune posizioni, destinate a ricorrere: Fabiana introduce il tema decisivo della prossimità, vicinanza; Anna si immedesima completamente con il ruolo docente. In tutti gli incontri, gli interventi di Anna saranno sempre di tipo "istituzionale", di custodia e rafforzamento di un ruolo docente definito in rispondenza ai mandati e ai regolamenti istituzionali. Fabiana porta sempre l'immagine e l'istanza di un "fuori".

Monica

Il secondo testo trattato è stato quello di Monica: narrato dal punto di vista dell'insegnante di sostegno che vede un ragazzo autistico da lei preparato chiedere per la prima volta di andare alla lavagna e parlare. Dalla discussione comune risulta questo: il tema principale pare quello dell'esposizione, di come il preadolescente si esponga sulla ribalta della scena. La parola "lavagna" è ripetuta molte volte, oltre a tutti i termini disciplinari del teorema matematico. A parte l'omologia tra il tipo di lavoro fatto con il preadolescente autistico, basato sulla ripetizione, e l'effettiva continua ripetizione di termini, nel racconto risulta decisivo il movimento di Marco: uscire, avanzare, esporsi e parlare davanti a tutti. Marco alza la mano ed esce, parla deciso e tranquillo: di nuovo il fatto di farsi avanti e parlare è cruciale. Identifichiamo come fantasie agenti nel ruolo docente quello di sanare o recuperare o riscattare la diversità. O differenza.

Fabiana

Il terzo testo trattato è stato quello di Fabiana: in gita la docente prima limita e poi sostiene un'attività potenzialmente pericolosa ma creativa di un gruppetto di alunni. Con l'aiuto delle Tavole sinottiche rileviamo che il sintomo linguistico più evidente è la frequenza del pronome **mi**, spesso in diatesi attiva riflessiva. Dunque l'azione educativa è riflessa, rivolta tanto ai destinatari espliciti quanto all'agire stesso docente che esercita

controllo e autocontrollo, contiene il proprio istinto tanto quanto le azioni irriflesse dei/ delle preadolescenti. C'è un pericolo e una decisione di non intervento garantite delle condizioni minime di controllo. Di nuovo compare il tema vicino/lontano: Fabiana scrive «mi fermo […] decido di osservarli», la sua azione passa a contenere le proprie ansie («brutture») e non l'azione dei ragazzini, oramai ricondotta entro dei limiti condivisi. Lasciare spazio o meno, intervenire o meno. In questo gioca l'istinto. La discussione si protrae a lungo: sulla loro consapevolezza o meno del rischio, del pericolo. Sul loro modo di essere creativi o meno. Mentre alcune ammirano l'ingegnosità, Anna vi legge anche una tattica di aggiramento dell'autorità («sono furbetti»[802]). Si evoca il "fuori scuola" (gita, palestra) come positivo per la curiosità e l'espressione. Si parla di malleabilità e della condizionabilità dei/delle preadolescenti.

Il tema delle "brutture" , ripreso su sollecitazione di Monica, è declinato da Fabiana e Cristiana in un alternarsi di voci: la distanza è dare il confine, il limite e poi farsi da parte per vedere cosa accade anche perché se no il condizionamento è rischioso in quanto oltre al ruolo o attraverso il ruolo noi formiamo anche come persone che hanno lati negativi più o meno controllati. Questo tema, della loro malleabilità o sensibilità al lato più umano, ricorrerà da adesso in avanti nei nostri discorsi e si traduce, come già qui, non tanto in una figura e rappresentazione dei/delle preadolescenti quanto nel riferimento all'istinto che deve controllare chi ha una responsabilità educativa. Si fondano le ricorrenze dei temi di vicino/lontano e di istinto.

Paola

Passiamo a leggere l'episodio di Paola. Un episodio dove si tratta di non-riconoscenza, di irriconoscenza in tutti i sensi: dopo pochi anni una docente sorprende su face book delle parole offensive su di sé scritte da un ex alunno con cui credeva di aver avuto un buon rapporto. Passa il tempo e non ci si riconosce più, la professoressa non si riconosce nelle parole dell'ex –alunno, che scrive (di nuovo) pubblicamente (su pagina Facebook) di lei. Parliamo di un tradimento che ha subito la docente ma non andiamo a fondo per capire cosa è stato tradito. Inoltre leggendo bene vediamo che ha luogo un ribaltamento per cui la perseguitata diventa persecutrice: un'impressione ricavata da certe espressioni (chi

802 Dalla trascrizione dell'audio del *Primo incontro*. Roberta: «sono un po' sullo stesso livello, sia l'insegnate che il ragazzo, sì sullo stesso livello, nel senso che viene messo in evidenza la sua esperienza, positiva, faticosa, la voglia di avere un rapporto con questi ragazzi, il fatto che è una realtà difficile, ricercare questo contatto con i ragazzi, poi sull'altro lato, sullo stesso livello, ci sono questi ragazzi difficili che instaurano un rapporto con lei, questo ragazzo in particolare che all'inizio sembrava essere allontanato un po' estraniato e poi invece vede in lei una figura di riferimento».

difende la privacy diventa "segugio"), dalla lettura delle tavole sinottiche e soprattutto dal commento di Paola stessa: "avrebbe potuto dirmi che vuoi?". Osserviamo che viene ripetuto moltissime volte il pronome personale **ti**. Come se la prof. interpelli di continuo l'alunno.
Nell'episodio di Paola il tema tempo è dominante: la parola sempre è ripetuta, tutto verte sul fatto che il tempo non doveva passare, cancellando il riconoscimento. Paola stessa insiste che per lei il ruolo docente è sempre, che la dimensione del tempo è quella che la preoccupa maggiormente.
Nella discussione Cristiana rileva che l'insulto o l'aggressione si rivolge a chi è più vicino. Pensa esplicitamente alla situazione genitoriale e tutte ci si riconoscono. Questi punti di contatto tra ruolo genitoriale e ruolo docente disegnano una soglia a cui ho voluto prestassimo attenzione (quanto c'entra le femminilizzazione della professione? Nell'elenco delle 12 definizioni di sé "mamma" è la più ricorrente).

Anche Anna aveva precedentemente fatto un paragone con una situazione familiare, circa la frustrazione che si prova quando viene da pretendere di veder riconosciuti i propri sforzi. Propongo di notare la questione: quanto questo dipende dalla valenza educativa del ruolo docente in generale; quanto invece dal tipo di relazione educativa che domanda il soggetto preadolescente. Discutendo rileviamo che anche se non abbiamo un ruolo facile alla sovrapposizione come quello della maestra e siamo coinvolte con un mandato più "istruttivo" e "disciplinare", allo stesso tempo l'impegno educativo continua a essere fortissimo, anzi è in un certo senso maggiore perché è l'età in cui si cercano figure educative extra familiari di riferimento, che possano aiutare nella ricerca dell'identità, e la malleabilità o condizionabilità, come dicevamo, è altissima. Il mio discorso si intreccia a quello del gruppo in ricerca formazione.

Poiché l'episodio di Paola tratta l'irriconoscenza giungo io a nominare esplicitamente il tema dello specchio: questa attenzione/urgenza del rispecchiamento è reciproca e complicata sia per noi che per loro. In ogni caso prendiamo atto che paragoni con il ruolo genitoriale emergono e che anche in ambito scolastico viviamo dinamiche di identificazione e rispecchiamento per cui abbiamo bisogno di essere riconosciute (ricevere un'immagine di noi stesse) come buone.

Lucia

Passiamo all'episodio di Lucia. Proprio attorno al Natale, la festa della famiglia, si sospende la promessa. Il testo rimane tronco, senza rivelare come finisce la promessa fatta: il ragazzo di una classe difficile si è finalmente aperto con la docente fino a chiederle di

passare il Natale assieme, essendo lui in casa-famiglia, e lei acconsente. Ci sono i temi del tradimento, delle aspettative, dell'affettività. Infatti nella discussione, come Lucia tiene a ribadire, l'episodio è definito di successo in quanto l'alunno muto ed estraniato dell'ultimo banco passa al primo banco con un fiume di parole (sempre la stessa dinamica di farsi innanzi e prendere parola che avevamo già incontrato nell'episodio dell'alunno Marco, autistico che va alla lavagna). Tuttavia ben presto il gruppo si concentra principalmente sul fatto che il racconto è stato lasciato in sospeso e quando Lucia rivela che non mantenne la promessa si apre un confronto, anche aspro. Il fatto di tradire la fiducia e non mantenere la promessa è ritenuto molto grave. Intanto rileviamo che l'incompiutezza, la sospensione, l'attesa sono temi decisivi nel ritratto di Lucia. Attesa può avere, dice il gruppo, accezione positiva quando riguarda il lasciare spazio e fiducia ai preadolescenti per fiorire; accezione negativa quando si parla di incapacità di portare a termine le promesse.

Sotterraneamente, grazie alle parole di Roberta, emerge di nuovo anche nell'episodio di Lucia il tema dello specchio[803]. Emergenza sospinta dal fatto che Lucia attribuisce al ragazzo la funzione di valutare, che normalmente è pertinente alla docente e che lei si attribuisce nelle stesse modalità, cioè valutare dopo un periodo di osservazione, che riconosce al ragazzo: «Prima ti scrutava, poi osservava e infine ti giudicava, voleva il suo tempo per valutarti ecco».

Già nell'episodio di Fabiana era stato rilevato da Monica che la valutazione era ciò che di interessante mettevano in campo i preadolescenti: valutazione del rischio e dell'opportunità.

La discussione sull'episodio di Lucia torna in conclusione sul tema della vicinanza-lontananza, sollecitata da Anna. Fabiana e Lucia mettono a fuoco una lontananza intesa come attesa, lasciare il tempo all'altro, rispetto, lasciare la libertà all'altro di agire. La discussione è breve ma intensa perché Anna incalza per chiarire il punto e interpretare assieme. Pare che per lei ci sia qualcosa di irritante nella positività che assume lo stare distanti, non toccare.

Quale tipo di distanza, ci siamo chieste? E la risposta è stata quella di una distanza che la figura educativa ottiene attraverso l'autocontrollo (Cristiana parla di istinto da tenere a bada, soprattutto quando si vede che i risultati del lavoro non giungono) e che ha la funzione di lasciare alle/ai preadolescenti un margine di manovra, di libertà, di azione

803 Ogni volta che ho inviato delle mail al gruppo, in cui tendevo a riassumere e riproporre organizzati i materiali dell'incontro precedente, ho avuto la sorpresa di constatare che le lettere venivano lette e stampate e commentate da tutte con grande interesse. Sul ruolo della posta elettronica nelle formazioni e nelle ricerche sul campo soprattutto di tipo partecipativo ci sarà da lavorare molto, immagino.

all'interno del quale si costituiscono come soggetti etici, cioè ricevendo rispetto accedono alla libertà di scegliere come e cosa rispettare.

Roberta

L'episodio di Roberta non lo discutemmo propriamente. Molto breve e apparentemente semplicissimo esso ci portò tuttavia in dono una nuova immagine che osservammo assieme, proiettata sul muro, a lungo. Il testo parlava della lezione interdisciplinare sul quadro «Il sacrificio di Isacco» di Caravaggio. Era centrato sulla relazione tra due colleghe e sulla loro cooperazione, sul risultato di una scelta didattica e relazionale tra adulte valutato molto positivamente dal gruppo classe. L'immagine, che avevo procurato fu proiettata per una decina di minuti durante il primo incontro. Non la commentammo, fu osservata a lungo e senza parole. Un fanciullo vittima, il suo viso accanto a quello del montone, la mano del padre che lo schiaccia, il coltello vicino ma arrestato dall'intervento dell'angelo.

5.2 I due episodi non direttamente trattati dal gruppo

Come detto sopra non tutti gli episodi furono discussi entro le diciassette e trenta. Alcune delle letture sopra riportate si sono tenute all'inizio del secondo incontro.

Due testi invece non sono mai stati discussi assieme.
L'episodio di Anna è stato solamente letto assieme ma non discusso ed è poi stato rievocato con insistenza nella fase dell'incrocio con l'episodio "personale" di Anna.
L'episodio di Clara, che poté arrivare solo a metà del secondo incontro, fu commentato da me sola, prima a voce e poi in una lettera inviata al gruppo prima del quarto incontro.

Per poter procedere nella descrizione dello svolgimento e dei risultati della ricerca formazione è opportuno quindi esaurire qui il racconto del trattamento degli episodi di formazione scritti dalle membri del gruppo.

Il racconto avverrà così: adoperando ciò che può abbiamo detto, ci siamo dette, ho detto, ho scritto al gruppo riguardo la serie degli Episodi di formazione "professionali" prima della messa in asse conclusiva ossia prima che fossero stati scritti e lavorati anche gli Episodi di formazione "personali".

Claudia

Questo è il discorso che si può ricostruire mettendo assieme i dialoghi avvenuti a metà del secondo incontro (accessibili in file audio e sbobinatura dello stesso) e la lettera collettiva inviata al gruppo dalla conduttrice. Traendo tutte le indicazioni da questi due luoghi ne mantengo lo stile che adopera il modulo interlocutorio rivolto a una seconda persona plurale.

In questa nostra ricerca di vedere quali immagini della preadolescenza abbiamo, esprimiamo, produciamo ci siamo trovate di fronte al fatto che loro sono per noi uno specchio, in cui cerchiamo di riconoscere noi stesse, il nostro operare e la nostra immagine, ricavandone spesso la sensazione di un tradimento. Infatti è solo prendendo distanza dal rispecchiamento e controllando questa spinta che lasciamo spazio a noi per costruire più consapevolmente la relazione educativa e a loro per esprimersi e anche valutare la realtà. Il discrimine tra infanti e adulti è infatti la parola da una parte e il giudizio assennato dall'altra.

I due racconti presentati come episodi di fallimento dalle autrici sono i due episodi in cui compare la parola scritta. L'insulto di Chiara e quello di Simone sono due insulti che fanno male perché sono scritti. Uno è scritto sulla verifica, foglio istituzionale; l'altro è scritto su face book, foglio pubblico.
La scrittura è anche essa tradimento: è tradizione (rimane e tramanda), è tradimento rispetto a ciò che si vuole dire, è stato, si crede di avere scritto. Vi è un di più nella scrittura. (Io dico che la scrittura è il mezzo della tradizione culturale e del vitale fertile continuo tradimento o fraintendimento che essa è per durare. Durare nel continuo differire).

Restando sui nostri testi collego scrittura a tradimento perché nel commento all'episodio di Paola, dove si legge «Simone, proprio tu?», viene usata da una di noi, durante la discussione, proprio l'espressione latina che per antonomasia significa tradimento: «*quoque tu*».
E nella discussione dell'episodio di Cristiana qualcuna dice «*scripta manent*». Dove c'è scrittura, tradizione, c'è la lingua della cultura e della tradizione, il latino. C'è anche tradimento.

Nell'episodio di Claudia, che non abbiamo mai trattato, è addirittura il tema centrale e dominante, scritto due volte, una a lettere maiuscole: TRADIMENTO. Se vedete l'espressione "*su Ida"* è quella che ricorre in assoluto di più nel testo e in generale i riflessivi, il verbo riflettere, ecc ricorrono ovunque. La prof. si rispecchia in Ida e nel suo tradimento riflette il proprio. I numeri 2; 3; 1 ricorrono spessissimo e in varie combinazioni (2 amiche; tre compagne; 2 delle 3; 1 su 3) facendo emergere (altro verbo che ricorre due

volte) la figura del triangolo che è quella sempre associata ai tradimenti sentimentali. «su» è la preposizione in assoluto più ricorrente e che marca tutto il testo e presuppone sia la proiezione su Ida appunto che la sensazione di aver su-bito. Siamo di fronte a un altro tentativo di farsi troppo vicine per riavere indietro un'immagine, atto che produce rischio e perturbazioni. Le lacrime e il pianto delle ragazze paiono lavare via e spegnere il "caldo", cioè lo stato di rabbia e irritazione e infiammazione verrebbe da dire della prof. Un piccolo enigma è la frase finale (ultima riga) che sembra avere un valore che trascende quello del contesto, è come una massima di verità generale la cui enunciazione ha un valore risolutivo quasi magico.

Su questo, oltre all'intreccio che ho proposto sopra, possiamo discutere assieme: Tradire o tradurre ma a cosa? Tradire vuol dire anche tramandare, anche trasportare ma a cosa? I tradimenti di cui siamo oggetti o artefici nella relazione formativa con la preadolescenza hanno a che fare col districarsi dall'infanzia, con la costruzione dell'identità adulta? E anche con la nostra identità che vogliamo rivedere in loro, sia come persone che come docenti? perché si ripresenta il tradimento?

E perché solo negli episodi "negativi" c'è il nome del ragazzino o della ragazzina? Chiara e Simone. No, in realtà c'è anche Marco, che si fa avanti e parla davanti a tutti alla lavagna. Quindi un prendere parola simile allo scrivere gli insulti. Solo dove c'è lo scrivere i preadolescenti ricevono nome: è un legame particolare vero?

In realtà il nome lo abbiamo anche nel caso del dipinto. Isacco è un episodio negativo? È una storia di tradimento? È una storia di presa di parola? Cosa accade al padre (con cui noi, a quanto pare ci identifichiamo) e cosa al figlio?

Anna

La seguente è una lettura scritta *ad hoc* per il resoconto della ricerca formazione che costituisce questa terza parte della tesi di dottorato. Il trattamento del testo di Anna che si trova qui sotto è dunque composto nominando non ciò che adesso mi è possibile leggere nell'episodio ma utilizzando solo rilievi che in un momento o nell'altro della ricerca formazione sono stati fatti da me o dalle componenti del gruppo nonché alcuni appunti a matita presi da me stessa a margine del foglio su cui stampai la mia copia del testo.

L'esperienza narrata nel testo di Anna è definibile di successo: all'inizio della carriera la docente accetta una supplenza breve in una classe difficile e la sua tenacia le permette di risolvere positivamente una situazione complessa. L'io narrante ha sempre una posizione attiva e combattiva: superando timori e stupori la docente sceglie, accetta, decide.

Nonostante le notizie negative che riceve sulla classe cui è destinata vuole prendere, in vista del passaggio di ruolo e per spirito di sfida, la supplenza. Fin dalle prime righe il testo è caratterizzato dalla presenza di un "lessico istituzionale" che negli altri episodi manca: "supplenze annuali", "sede distaccata", "segreteria"; "cattedra"; "passaggio di ruolo". Questo ultimo termine ha però una valenza ulteriore dal momento che il motivo del varco o del passaggio oltre percorre implicitamente tutto l'episodio.

Quando si giunge a una scena ambientata nella scuola infatti leggiamo: «Varcai la soglia di questa classe e oltre a stupirmi per un enorme buco nella porta, noto che come l'insegnante entra un gruppo di ragazze esce come se fosse la cosa più naturale da farsi in quel momento e indipendentemente dal docente in questione. Inutili i tentativi di farle entrare: capisco che c'è dell'altro, che ancora devo scoprire». Il varcare, il buco nella porta che affaccia sull'oltre e l'atteggiamento di stupore che prelude alla scoperta coraggiosa di altro/ulteriore è il tono dominante di tutto l'episodio e la caratterizzazione della figura docente. Infatti le sue prime azioni nella nuova situazione (come si vede benissimo dalle tavole sinottiche) sono quelle di «prendere le misure inquadrando la classe cercando di andare oltre i racconti disillusi dei miei colleghi» i quali emblematicamente sono, all'opposto, definiti «senza via di scampo» cioè chiusi, preclusi da quell'oltre a cui lei per combattività e volontà tende. Il rapporto con l'istituzione pare determinante e si pone nei termini di una fuoriuscita, di una lotta per stare dentro con apertura sul fuori.

Continua la presenza del "lessico istituzionale" quando, nel prosieguo, si tratta di: "primo giorno di servizio", "assemblea di classe". E si arriva alla immagine della docente più forte; pugnace quando è sola di fronte ai genitori che «hanno attaccato il corpo docente». Infatti i colleghi (notare sempre il maschile) «mi hanno lasciato in pasto alla platea che faticavo a contrastare essendo appena arrivata». Nelle Tavole sono sempre segnalati i modi di dire e le espressioni idiomatiche in quanto luoghi irriflessi e quindi sintomatici del linguaggio. Nel testo di Anna dopo questo essere "lasciata in pasto" si susseguono tre occorre di un uso idiomatico di "gioco" e "giocare", proprio in coincidenza con la rappresentazione della relazione con i ragazzi della classe. Di studenti /studentesse fino a questo punto si era letto in una sola occasione: mentre le ragazze escono, scrive Anna che «Il resto della classe rimane ma non promette niente di buono, effettivamente il livello era molto basso sotto il profilo sociale e cognitivo, ma ricco dal punto di vista umano: sembravano cercare un adulto che desse loro un po' di fiducia». A parte questo inserto, dove la docente si pone come adulto in grado di dare fiducia, non si erano più visti preadolescenti fino agli ultimi due periodi del testo. In essi sono due i rilievi linguistici più macroscopici: uno è quello già registrato sulle varianti di gioco. Infatti leggiamo: «decisi di giocarmi sulla relazione»; e poi: «giocava in mio favore il fatto di essere giovane, inesperta e quindi

disponibile a mettermi in gioco completamente senza modalità acquisite e consolidate nel tempo». Dove il gioco è forse un'altra strategia di quel mantenere aperta la strada, di usare il coraggio per andare oltre e non chiudersi nella routine organizzativa. Il secondo rilievo riguarda il gesto di dare. La prima volta che compare la classe (termine chiave dell'intero testo perché occorre 8 volte) si leggeva : «sembravano cercare un adulto che desse loro un po' di fiducia», qui si legge: «avevano bisogno che si desse loro voce». Quindi la posizione dell'adulto è quella del donatore che colma un bisogno, sia esso di fiducia o di espressione, di parola. Lo spirito di combattività e di scoperta, il mettersi in gioco, l'assumere e giocare un ruolo ecco gli elementi che anche solo con brevi riferimenti sono stati attribuiti dal gruppo all'episodio di Anna.

5.3 Conclusione

Al momento del congedo lasciai a ogni membro del gruppo un foglio (metà A4) con la trascrizione di un passaggio de *Le grand Meaulnes* che potrebbe rimandare a *Via Curiel 8*, senza dare altra indicazione, di uso o significato, se non che si trattava di qualcosa che mettevo loro in mano. Si legge in Appendice come Documento 6 (*Le grand Meaulnes*). Nessuna vi ha mai fatto riferimento. Il primo incontro così concluso corrispondeva nella mia costruzione metodologica alla prima stanza, dedicata alla dinamica referenziale e quindi alla narrazione. Perciò la chiudevo con un brano letterario e con la sottolineatura della dimensione letteraria. Il secondo incontro, cui andavo a prepararmi, ci avrebbe accolte nella stanza della categorizzazione e dei modelli di comprensione in cui prevalente sarebbe stata la dimensione della rappresentazione.

Capitolo 6. Tra primo incontro e secondo incontro

Nell'intercorso tra primo e secondo incontro si collocano la predisposizione della "deissi esterna" e la riflessione sulla stessa, che si sarebbe esercitata attraverso la visione del filmato. Le rispondenze che avevo disegnato (e a cui avevo progettato di rispondere nella scelta di dispormi a seguire un determinato dispositivo euristico) indicavano questo passaggio come quello della categorizzazione e dell'interrogazione dei modelli di comprensione. La seconda stanza è quella della latenza cognitiva. Avevo supposto che attraverso la visione del filmato si passasse dalla prima esperienza percettiva al fare esperienza di quella stessa esperienza riflettendo sui modelli di comprensione riflessi e riflettuti nel rapporto con le immagini[804].

Ugualmente da quel precedente lavoro di progettazione avevo chiaro come non vi fosse separazione tra un momento cognitivo e uno affettivo: era su questa implicazione che la riflessione andava esercitata per focalizzare l'attenzione euristica sui modelli cognitivi.

Rinarrare le proprie risposte - le prime risposte che sono adesioni, moti, percezioni, attenzioni– sarebbe stato riconoscere, come in un risveglio, la propria storia, il proprio modo di vedere e di fare: si sarebbe potuto cogliere, in questo riguardare, l'occasione di conoscere altrimenti e di fare altrimenti. (Un filmato breve consentiva due visioni ravvicinate: la prima più impressionista, la seconda più riflessiva). Mi preparavo a un secondo incontro che avevamo detto ispirato al tema della relazione con il gruppo, perché quella relazione che ci mette davanti alle proiezioni, ai transfert e controtransfert è anche la sede della scelta operativa, della progettazione, della verifica e riconoscimento del proprio modo di agire e pensare pedagogicamente per tempi e spazi e regole di tutti e ciascuno nell'istituzione.

Quello che ci si proponeva[805] nella seconda tappa del percorso di ricerca-formazione era di vedere modelli di comprensione messi all'opera per cogliere, per convivere, per agire (attraverso) le nostre immagini della preadolescenza. Teorie e teorizzazioni, sguardi: la

804 Cfr. P. Mottana in Franza A., Mottana P. (1997), *Dissolvenze..., cit.,* p. 95: «È come se la visione del film, nel suo produrre immediati investimenti emotivi, dinamiche di identificazione e di proiezione, forme di straniamento, adesione inconsapevoli e consapevoli, così come forme di ripugnanza e di rifiuto di carattere più emotivo che razionale, favorisse la possibilità di rilevare proprio le teorie e i modelli impliciti che coinvolgono ciascuno intorno a temi determinati: nel caso specifico temi che hanno a che fare con la formazione». O nel caso specifico che hanno a che fare con le immagini con cui riflettiamo agiamo interpretiamo progettiamo formazione (relazioni educative) con la preadolescenza nella scuola.

805 Uso spesso la prima persona plurale non casualmente. Sono stata intenta a condividere questo proposito con le altre ricercatrici-formande per quanto possibile e cioè non solo a parole e concettualmente ma con ogni tecnica e segno cioè nella tecnologia della formazione e nella metodologia della ricerca.

loro costruzione non come qualcosa che le precede ma come ciò che le spinge a funzionare nelle relazioni educative, perché le teorie (visioni) si apprendono al reale, conseguono e perseguono ai modi di agire e sentire. Come vediamo la preadolescenza equivale a chiedersi come progettiamo le azioni educative, come le valutiamo, come ci confrontiamo con il loro accadere: interrogare modelli di comprensione insiti nel nostro sguardo, nelle teorie e nelle immagini in cui esprimiamo e riflettiamo noi stesse è possibile solo nella relazione con le altre; riguardiamo alle convinzioni con cui si agisce ma è un vedere sempre intriso di carnalità, di emotività, di eccedenze altre ed è quindi in tale intrisione e interstizialità dei tempi di costruzione-visione-azione che mi interessava il filmato ci avesse interrogato e interrogassimo.

Per fare ciò avremmo usato immagini in movimento: un filmato e non un film. Fin dall'estate avevo prodotto un filmato che mi riservavo di usare nella ricerca- formazione come "ancoraggio" per la deissi esterna. Ero stata guidata a questa scelta da due ragioni: da una parte la mia ricerca su immagini e situazioni della preadolescenza intese come figure; dall'altra la considerazione sulle condizioni e i tempi in cui svolgere la visione del film.

Avevo infatti nei mesi primaverili organizzato alcune visioni in gruppo "private", per mettermi alla prova e sperimentare modelli di conduzione, riscontrando quanto fosse difficile, senza adeguati tempi o con chi non vi è adusa, discutere della visione di un film. Non è semplice suscitare l'espressione circa scelte, identificazioni, preferenze, valutazioni sui i contenuti e poi dialogare assieme su quelle stesse opzioni espresse. Il tempo[806] come sempre era una mia preoccupazione: per la visione, la discussione sulla vicenda e la percezione della vicenda che ne deriva non bastano tre ore[807].

Quanto alla questione delle figure il mio interesse continuava ad essere rivolto al meccanismo del riconoscimento delle immagini: quali tempi e situazioni attuali lasciassero affiorare i riconoscimenti; quali nominazioni scaturissero di fronte a immagini ricorrenti,

806 Qui in senso immediato ma in generale in tutta la ricerca sulle immagini e in particolare in relazione al cinema. Cfr . Roberti B. (2012), *A fior di schermo. Migrazioni e affioramenti della ninfa nel cinema* in "Engramma", n.100, reperibile on line a http://www.engramma.it/eOS2/index.php: «E l'immagine di ciò che chiamiamo tempo è il cinema, sul suo schermo, fantasmate e insieme incarnate, migrano e affiorano le Ninfe».

807 Nel corso "degli esperimenti" mi ero formata la convinzione che stante un'ora e mezza la durata media di un film, le tre ore dell'incontro di ricerca-formazione non sarebbero state adeguate per fare un lavoro di interrogazione di tipo clinico. Le "prove", di cui una con insegnanti su uno dei film che volevo usare e una con quattro uomini impiegati come venditori presso ditte differenti su *Prova a prendermi* di Scorsese, mi avevano fatto altresì constatare che mentre nella mia vita il cinema, il parlare di cinema, il pensare al e attraverso il cinema fossero una costante non è affatto lo stesso per molte persone. Tale consuetudine o la sua assenza possono credo giocare nell'esito della ricerca-formazione con approccio clinico o comunque richiedere tempi e modi di conduzione adeguati.

diverse eppure stesse. Mi interessava come accadesse di ri-conoscere qualcosa che è lì eppure assente, che è già stato ma non è (stato) se non come/quando è ri-visto e nella nominazione ri-conosciuto, in una unità molteplice in cui la differenza e l'uguaglianza stanno in una im-possibile relazione. La latenza cognitiva rimaneva per me la latenza nell'immagine[808].

L'idea era di costruire, a partire dalla cornice, un *setting* di ricerca come disposizione nei minuti dettagli materiali, simbolici, percettivi nel quale però si dessero il gioco, l'agio, la possibilità dell'imprevisto e quindi della nominazione. Questa stessa idea mi suggeriva la possibilità di comporre un filmato in cui fossero presenti minime storie come situazioni esemplari, figure in movimento (quadri?) della preadolescenza in cui apparissero ripetuti elementi già occorsi nella cornice o comunque coerenti con ciò che sapevo (credevo di sapere) della preadolescenza. Situazioni narrate prima e altrove da registe, messe in forma altrimenti da altre e poi da me ri-conosciute e riprese per di nuovo ri-vederle e ri-conoscerle assieme e attraverso le altre nel corso della ricerca-formazione. Quadri, episodi rispondenti alle mie assunzioni e preconcetti ma da offrire alla visione e ai processi di interpretazione e riconoscimento del gruppo, in modo che nell'esercizio dell'ascolto, restando su quelle nuove ripetizioni, potessi sentire altre voci nelle stesse ora/allora diverse.

Dunque racconterò qui si seguito cosa ho predisposto per esercitare «la pressione deittica»[809] nella seconda stanza, pressione che è percettiva e semantica allo stesso tempo. Descriverò l'oggetto, l'ancoraggio in primo luogo; secondariamente la metodologia e il procedimento previsti.

---

808 Ivi: «Ora il cinema, come traccia e impronta di una ripresa del reale, insieme conferma e misconosce, sospende nel tempo e fa ritornare, in una ripetizione di quello stesso tempo di ripresa, l'immagine, anzi meglio il movimento dell'immagine (si potrebbe giocare sul senso della parola "passo" riferita al dispositivo cinematografico: il "passo uno" per esempio è il ritmo di scorrimento del fotogramma che genera l'illusione del movimento di un disegno animato). In tal senso il materiale onirico, il processo di condensazione e spostamento del sogno, il moto dei deliri con l'avvento del cinema trova una sua precisa corrispondenza, altrettanto inscritta in una ripresa, in un ritorno dell'immagine rimossa, e in una sua metamorfosi, in una ripetizione differente nella forma e insieme differita nel tempo. Questo movimento di diffrazione, di differenza, di differimento nel tempo è inscritto da Robbe-Grillet in un ritmo di fuga delle immagini che funziona sulla figura del desiderio, desiderio-seduzione che fugge alla presa, alla ripresa, proprio nel momento del suo 'ritorno immaginario', del suo incedere, del suo passo, e della traccia, dell'impronta filmica che questo passo lascia impresso sulla materia filmica, costituendone la cifra del desiderio erotico».

809 Cfr. A. Franza, *Cinema Bleu. Poter euristico del cinematografo nell'esplorazione dei processi formativi e nell'elaborazione clinica delle esperienze di formazione* in Di Giorgi S., D'Incerti D. (a cura di) (2011), *Formare con il cinema…, cit*., p. 140: «il film esercita sullo spettatore una pressione deittica percettiva e semantica al tempo stesso. A me interessa come lo spettatore reagisce al film che ha veduto, quale episodio ha colpito la sua attenzione dal punto di vista della significatività formativa ed educativa, quali emozioni ha provato».

6.1 Il filmato

Scartata l'idea di adoperare *Il ragazzo con la bicicletta* dei fratelli Dardenne come ancoraggio, ho composto un filmato di trenta minuti con immagini tratte da tre film di registe. *Stella* del 2008 di Sylvie Verheyde; *Tomboy* del 2011 di Céline Sciamma; *Corpo celeste* del 2011 di Alice Rohrwacher. Innanzitutto ho visto ripetutamente ciascun film, con blocco e penna, segnando col minutaggio i cambi di scena e gli snodi narrativi che vedevo. Arrivata a possedere una mia interpretazione consapevole della composizione del testo filmico, ho pensato di poter operare dei tagli che, proprio testualmente, non fossero interruzioni inconciliabili con il corpo filmico[810]. Mi ero posta la condizione che le cesure operate corrispondessero sempre a svolte e passaggi narrativi, che non tagliassero frasi, rispettando sia la sintassi del senso che quella tecnica del linguaggio della ripresa. Secondo questa regola ho prelevato le immagini per me più simboliche, situazioni della preadolescenza emblematiche ma polisemiche e situazioni tra di loro, magari sottilmente ma per me chiaramente, analoghe. Continuo a parlare di immagini ma preciso che la seconda condizione che mi ero proposta nel realizzare il filmato era di prelevare "situazioni" nel senso di sequenze brevi ma concluse, che avessero una loro coerenza e coesione micro narrativa, in cui si potesse assistere allo svolgimento di un episodio riconoscibile nei suoi termini e passabile di interpretazione.

Infine avevo stabilito che a tale cura nel prelievo dovesse corrisponderne altrettanta nella ricomposizione, nel nuovo montaggio con cui sarebbe stato proposto e fruito il filmato. Il mio scopo non era stato quello di fare un *blob*[811], intendendo col termine una somma di frammenti riutilizzati con intenzione critica e significativa. Non avevo cercato frammenti per giustapporli affinché liberassero altri significati rispetto all'unità cui erano appartenuti grazie alla nuova composizione. O per meglio dire è vero che le situazioni che avevo estratto dai film, rese indipendenti dal loro contesto narrativo originario, acquisivano possibilità di risonanze significative e di riconoscimenti diverse e impreviste ma era anche vero che non volevo, nel riproporli in un nuova composizione, fare sì che quella inducesse dei riscontri piuttosto che altri, che vincolasse l'attenzione a decifrare la mia intenzione al posto che alla percezione delle vicende rappresentate. La polisemia

810 Cfr. E. Mancino, *Altri mondi per la scrittura. Pensare l'esperienza tra poesia e immagini*, in Demetrio D. (a cura di) (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, *cit*., p. 271: «A connettere le immagini, l'intenzionalità, dotata di corporeità, storia, memoria; si possono operare *tagli*, isolando un'immagine come forma, potendo costituire senso dall'unione e dall'accostamento di immagini interrelate. Considerare così il cinema come testo, mostra il film come un sistema complesso, come forma temporale dal carattere eminentemente generativo. E non mai già dato».

811 Cfr D'Incerti D. (2011), *Il blob cinematografico: 1991-2011*, in Di Giorgi S., D'Incerti D. (a cura di), *Formare con il cinema…, cit*., pp. 170-178, soprattutto pp. 173-175.

degli episodi e la polisemia anche degli accostamenti, determinati da ricorrenze da me scelte e per me evidenti ma non palesi, doveva essere tutelata[812]. Nonostante il fatto vi fossero, dal mio punto di vista, delle analogie e delle ricorrenze tra quelle situazioni (che ne avevano determinato la scelta e organizzato la presentazione congiunta), non c'era e non doveva apparire una intenzione autoriale cogente nel montaggio delle scene: gli accostamenti non dovevano essere urtanti o sorprendenti ma "naturali", potevano liberare significati e riconoscimenti e risignificazioni solo come possibilità per ciascuna e per ciascuna attraverso i riconoscimenti delle altre e del gruppo, in tempi e parole differenti[813]. Intendevo operare nella composizione come se le analogie che dettavano gli accostamenti non fossero né il mio discorso né quello della formazione sulla preadolescenza ma solo delle possibilità offerte dalla rappresentazione cinematografica della preadolescenza femminile[814]. Quindi pur trascorrendo su tre opere desideravo che

812 Cfr. Sacco D, (2012), *Pensare per immagini. Il principio drammaturgico del montaggio* in "Engramma", n. 100: «Ponendo una proporzione esplicativa si potrebbe affermare che il montaggio sta al pensiero fantastico/immaginale come la logica sta al pensiero razionale. Nel primo caso le particelle elementari che vengono composte dal montaggio sono immagini che, intese come frammenti, rinviano sempre ad altro, accostate tra di loro per giustapposizione, secondo legami associativi guidati da un principio di polarità semantica di modo da creare una rete di rapporti non univoci. Nel secondo caso le particelle elementari sono concetti, quindi astrazioni che sussumono una molteplicità sensibile in una unità di segno, legati tra loro secondo rapporti univoci di consequenzialità logica, tali da garantire la non equivocità del senso».

813 Cfr. F. Carmagnola (2011), *Il caso, l'esempio, la regola. Considerazioni sull'uso pedagogico del cinema* in Di Giorgi S., D'Incerti D. (a cura di), *Formare con il cinema*…, *cit*., pp. 99-115. L'uso paradigmatico del blob che descrive Fulvio Carmagnola, ossia il suo impiego "aperto", si legge a pagina 107: «L'uso aperto non pre-codifica, semmai parte appunto dall'intuizione di una sorta di "somiglianza" e si lascia guidare da un tessuto di analogie "interne" al linguaggio e alla narrazione cinematografica. Anticipa un "tema" ma sviluppa poi questo tema liberamente nel terreno specifico […] nella sua veste migliore accumula casi per poter arrivare a una regola – ma ciò che è importante è che la regola non sia appunto pre-scritta bensì oggetto di una ricerca e quindi di un percorso di scoperta che muovendosi tutto all'interno di un terreno specifico, potrebbe (non è sicuro) produrre scatti di conoscenza» Nonostante la pertinenza si ribadisce che il filmato composto non può assolutamente essere un blob perché anche se l'operazione ricorda la dimensione ermeneutica che tale artefatto, nel suo impiego aperto, può avere («apre un percorso di interpretazione non conosciuto in anticipo») tuttavia ne rigetta la poetica, escludendo qualsiasi interesse nel «mostrare all'opera la dimensione creativa dell'autore del montaggio, e come tale va commentato e guardato».

814 La profondità dello schermo cinematografico, profondità del tempo e dell'immagine, profondità in continuo rinvio e perdita all'inconscio e alla nominazione, non smette di catturare. Solo dopo mesi ho realizzato che la lettura del numero della rivista «Engramma» dedicato a «pensare per immagini» che tanto mi aveva appassionato trattava in molti luoghi della figura della ninfa e della memoria di guerra. La poesia di Eugenio Montale *Vasca*, cui avevo dedicato tanti anni prima buona parte della mia tesi di dottorato in filologia, parla del sorriso fugace di una fanciulla sulla superficie rotonda di uno specchio d'acqua ed essa si poteva interpretare, anche, come un'allegoria della guerra. Fanciulla fuggente per acque, fanciulla morta

la successione fosse il più possibile avvertita come legittima dal punto di vista estetico ma non vincolante o direttiva da quello semantico. Per me vi era una corrispondenza di scelte nel trattamento del soggetto femminile preadolescente nelle tre registe che rendeva possibile una giustapposizione senza dissonanza estetica. Non era la proposta della mia lettura critica lo scopo del filmato. Secondo le mie predisposizioni ci sarebbe dovuta essere un'attenzione "percettiva" ai contenuti delle immagini, alle situazioni le storie le figure e successivamente una riflessione su quella attenzione prima e le sue modalità, su ciò che le immagini ci avrebbero fatto fare/dire e noi avessimo fatto fare/dire alle immagini, per trovare, in questa interrogazione seconda (passaggio dal percepito al percipiente) un riflesso dei modelli di comprensione attraverso cui (ci) riflettiamo.
Quanto ai criteri con cui mi ero proposta di rispondere nell'attuare il filmato vi era stato tra gli altri anche quello di privilegiare quadri, episodi, situazioni in cui ci fossero poche parole, dove vi fossero piuttosto rumori musica silenzi o giochi visivi. Le immagini, il corpo, i suoni, la visione, la fisicità, la sensualità e la percezione era ciò che privilegiavo: non la parola come prima o come sola, ma solo come simbolo in relazione al simbolo.
Andrò adesso a descrivere brevemente le opere da cui ho tratto le immagini della preadolescenza e poi a illustrare le suggestioni, le analogie e le interpretazioni che hanno determinato quelle scelte in vista della composizione del filmato.

La protagonista di *Stella* ha undici anni; Laure di *Tomboy* dieci e Marta di *Corpo celeste* tredici: tre ragazzine, tre preadolescenti raccontate da tre registe. Tre storie del divenire differenti, del divenire ragazza, storie di "incarnazione", in un certo senso. In una ricerca-formazione con gruppo di sole donne, dedicata all'epoca della vita in cui la trasformazione del corpo, del cambiamento e dell'avvento della differenza è determinate, questa scelta è stata cosciente.
Stella è ambientato negli anni settanta e segue il primo anno delle medie della sua protagonista. Che finisce, per la casualità dell'ordine alfabetico, nella scuola media di un altro *arrondisment* di Parigi: in una scuola "bene" di un quartiere "bene", frequentata da ragazzini e ragazzine di un altro milieu rispetto al suo. I genitori di *Stella* gestiscono un bar, sono giovani, bevono, si tradiscono, fanno la vita disordinata in cui si balla e si gioca a biliardo fino a notte tardi. Stella è abituata a cavarsela da sola, quando torna da scuola mangia da sé e la notte nessuno si preoccupa di controllare a che ora vada a letto

ma che ritorna, fanciulla pianta che ha e non ha nome. La figura di cui da un decennio e passa ero a caccia (o da cui sono cacciata) capivo, durante il presente lavoro, aveva anche a che fare con la mia preadolescenza, con la preadolescenza che sono stata, travolta dalla catastrofe del divorzio, dei traslochi, dei cambi di scuola e di una non conformità che mi rese per un anno "capro espiatorio". È questo il "materiale grigio", materiale per un altro scritto che non avrà lettera ma che sta sotto, se lo riconosco, tutte le scelte fatte e raccontate qui sopra.

e se ha studiato. A scuola non va bene, le sembra di non capire nulla di ciò che chiedono e spiegano, è molto diversa dalle compagne di classe borghesi. Diventa, inizialmente per caso, amica di Gladys: una ragazzina cicciotta coi capelli rossi, la più brava della classe, appassionata di musica e proveniente da una famiglia colta. Sarà lei, prima nominando degli scrittori e poi prestando a Stella dei dischi, a farsi tramite di un' iniziazione culturale. Letture e musiche estranee al suo ambiente che aprono per Stella una possibilità nuova di essere e di immaginarsi. Quando Stella una sera va a dormire dall'amica si scopre che il babbo di Gladys è un famoso psicologo argentino che ha scritto un libro di successo su "Io e l'altro nell'adolescente": è Miguel Benasayag che si prende in giro in un cameo (abbandona la sua cena con amici cosmopoliti e intellettuali per riprendere le bimbe che al posto di dormire continuano a chiacchierare). Alle giornate parigine di scuola fanno controcanto le parti delle vacanze passate in un paesino desolato della Normandia, dove vive la nonna e dove Stella ha un'amica, Genevieve, proveniente da una famiglia proletaria numerosa e violenta. Le due girano come pazze in bicicletta, libere di perdersi in campagna o di recuperare pezzi dalla discarica, di sperimentare un primo bacio e una sigaretta coi ragazzini del paese. Un'amicizia basata sulla comune sensibilità ribelle verso ogni ipocrisia e violenza degli adulti. Dopo le vacanze di Pasqua l'anno scolastico volge al termine. Stella picchia un'odiosa compagna di scuola e rischia l'espulsione, la madre è convocata a scuola e si vede uno spaccato eloquente sull'impostazione "repubblicana" della scuola francese. Il rapporto di Stella con la madre e la famiglia muta, sopraggiunge il menarca, si susseguono perdite d'innocenza e conquiste di individuazione. Intanto l'amicizia con Gladys cresce e Stella decide che rimanere in quella scuola e non essere bocciata è ciò che deve fare. Si arriva così alla fine dell'anno scolastico.

Laure, la protagonista di *Tomboy*, ha dieci anni, è bella ed è una bambina "maschiaccio" (*tomboy* in inglese). Si trasferisce con la famiglia in una nuova casa e la prima volta che scende in giardino a giocare la scambiano per un ragazzino. Lei non smentisce e per due settimane alla fine dell'estate, nei pomeriggi di gioco all'aperto, sperimenta di vivere come Michael. Ha una sorellina più piccola molo femminile e la mamma ha il pancione, aspetta un maschietto. Il papà la porta a guidare e la sostiene con un affetto e una stima solide. La grazia intelligente e pudica con cui la regista rappresenta i bambini e le bambine riesce a lasciare intatta la ricchezza dell'avventura di Laure di vivere come Michael, concessale dal suo corpo infantile, dal suo carattere e dal suo coraggio. Giocare a calcio a torso nudo, battere un amico alla lotta, difendere la sorellina, sentirsi ammirata e desiderata da un'altra ragazzina sono esperienze costruttive che indipendentemente dal destino di Laure faranno il patrimonio della donna che sarà. Quando si sta avvicinando l'inizio della scuola l'equivoco è scoperto e diverse sono le reazioni del padre, della madre, degli amici mentre un vestitino blu, imposto e poi abbandonato, ricorda la funzione sociale dell'abito

così critica e spinosa per la femminilità.

In *Corpo celeste* Marta torna a Reggio Calabria dalla Svizzera, dove era emigrata anni prima con la madre e la sorella più grande. È nuova e spaesata con se stessa e gli altri, ha una sete freschissima e feroce di verità, di comprensione, che chiede alla città scomposta e frammentata e ai rituali cattolici e comunitari imbastarditi del sud. Partecipa al catechismo per prepararsi alla comunione, si sente estranea, incompresa, scandalosa ma è ancora prossima all'infanzia che le regala momenti di incanto. S'inasprisce sempre di più finché un prete solitario le dice bruscamente una parola autentica, presa dal Vangelo ma fatta apposta per lei che ha bisogno di non perdere la tenerezza per se stessa e la fiducia che nonostante la solitudine, le imperfezioni e le aspre contorsioni del vivere assieme si può miracolosamente riscoprire la fratellanza.

Sia in *Stella* che in *Corpo celeste* si intuisce l'avvento del menarca, in tutti e tre i film vi sono immagini delle ragazzine che, nella cameretta o nel bagno, stanno in silenzio, intente ad ascoltare e osservare se stesse nello spazio, il proprio corpo e le cose attorno, in mutazione. Quasi delle icone mute della preadolescenza. Si tratta di tre storie di differenza e di crescita: *Stella* si trova a frequentare un altro ambiente sociale, per sorte e per fortuna; Laure si trova a vestire i panni dell'altro, a provarsi nelle proprie possibilità di differenza; Marta è cresciuta in Svizzera, da straniera, e da straniera torna a Reggio Calabria. Sempre il corpo e le sue vicende, gli abiti, le possibilità sono tema di queste opere. La figura dell'incarnazione è richiamata dall'avvento del menarca, dal cambio di sesso e in *Corpo celeste* ancor più evidentemente dal grande crocifisso ligneo che Marta si trova ad accarezzare e che deve essere portato nella chiesa in vista della cerimonia della cresima. Le lezioni di catechismo e la preparazione al rituale di passaggio fanno comunque del film di Rohrwacher un testo molto adatto nelle formazioni con docenti non solo perché le dinamiche di apprendimento, relazione col sapere e con gli adulti sono analoghe a quelle scolastiche pur ambientate in un contesto differente, ma anche perché la dimensione iniziatica, il passaggio di stato sancito dalla cresima, è analogo al passaggio a un livello diverso di scuola[815].

La descrizione puntuale del contenuto del filmato (una sinossi dettagliatissima) quale è stato visionato nella ricerca formazione si trova in Appendice come Documento 7 (*Descrizione del filmato composto per* il secondo incontro. *Immagini, figure e situazioni*

815 La coincidenza tra arrivo in prima media e rito della cresima è anch'essa significativa. Il cinema usa questo potenziale simbolico ad esempio nel francese *Un poison violente* (2010) della regista Quillévéré, in cui una quattordicenne entra in crisi preparandosi alla cresima e come in *Corpo celeste* trova conforto nei discorsi con un prete. Anche in *Pianese Nunzio quattordici anni a maggio* (1996, di Antonio Capuano) la cresima si pone come potente equivalente simbolico del passaggio a a una nuova fase della vita.

della preadolescenza da Stella, Tomboy, Corpo celeste), ed è indispensabile leggerla per seguire il resto del resoconto.

Il prelievo delle situazioni della preadolescenza dai tre film è avvenuto rispettando la guida tematica indicata attraverso la cornice di *Via Curiel 8*, con l'intenzione di proseguire la sperimentazione di rimettere al gruppo le immagini e le occasioni di riconoscimento (delle latenze) delle stesse, sia individuali che comuni.
Lo strappare la carta da parati dal muro della cameretta nel momento i cui si sta compiendo la fine dell'infanzia e il trapasso a una dimensione successiva (differente dimidiata alternativa) è stata la figura chiave principale.
In *Stella* viene compiuto esattamente questo gesto: dopo aver ricevuto da Gladys un disco e i testi delle canzoni, la protagonista lo ascolta nella sua cameretta e vive un'esperienza culturale che la introduce sulla soglia preadolescente. Lì guarda (guada), come per la prima volta, col distacco riflessivo, la sua cameretta e gli oggetti compagni dell'infanzia. Poi si alza e comincia a strappare la carta dal muro.
In *Via Curiel 8* la donna rientrava come ragazzina nella stanza da bambina e guardava i giochi e pupazzi dell'infanzia diventati altri ai suoi occhi: non parlano più o dicono altre cose, parlano un'altra lingua. si sono fatti inquietanti perché diversi o diversa è lei. Lo strappo della carta da parati è un strappo nel tempo, nelle possibilità, un oltrepassamento che mette di fronte all'altro inteso come altro di sé, alterità sessuale, altro tempo, altro passato/futuro, altre possibilità. Attraverso la fessura che si apre nel muro si desidera l'incontro con l'altro/altrimenti, con la im-possibilità. Un contatto come aspirazione alla realizzazione di comunicazione possibile attraverso quella scissura.

La figura dello strappo della carta dal muro accendeva *per me* le valenze del distacco, del cambiamento, della scoperta, dello sdoppiamento nella riflessione ipotetica che consente di immaginare la differenza in-accessibile dell'altro dell'altro. Ma non solo: era una figura riguardo il processo della ricerca-formazione, quello strappare per vedere il sotto, per fare luce sul profondo e le ulteriori dimensioni "sottostanti". E ancora era una figura dell'operazione di andare a ri-scoprire cosa accade, cosa sappiamo o abbiamo saputo di quell'età che siamo state. Un riaccedere (riaccendere) al passato che rinvia all'*aprés coup*, alla possibilità delle risignificazioni: per questo l'immagine è ripetuta, da *Via Curiel 8* al filmato e nel filmato stesso due volte.

Infatti la situazione di Stella che strappa la carta appare due volte. Un momento di contemplazione silenziosa della cameretta e di distacco da oggetti d'infanzia è presentata anche da *Tomboy* mentre da *Corpo Celeste* quel contatto tra le differenze è protratto nella situazione in cui Marta accarezza a lungo, in silenzio, il crocifisso ligneo.

Da *Via Curiel 8* avevo ripreso anche lo sfondo floreale contro cui avviene l'incontro (immaginario) di ragazzino e ragazzina: nelle scene da *Tomboy* nulla indicava Michael come bambina e dopo un episodio di giochi sull'acqua tra corpi preadolescenti nudi vi era l'incontro un ragazzino e una ragazzina che si danno un castissimo bacio contro uno sfondo dorato di foglie. La contemplazione muta è presente anche in *Corpo celeste* perché Marta si guarda a lungo allo specchio dentro al bagno mentre cerca di imparare a memoria la formula della cresima[816].

Tute queste figure sono collegate da relazioni sottili e molteplici senza che nessuna sia univoca e cogente. La possibilità di riconoscerle ed enumerarle è molteplice e parziale per ciascuno. Nel montaggio avevo seguito il riproporsi di una figura, di alcune figure: ragazzina che guarda la cameretta, che guarda lo specchio, che guarda sé doppia, che guarda la città, che tocca per mediazioni l'altro, finalmente. La stessa figura, molteplice eppure unica; differenti figure eppure sempre le stesse:

> «Nel pensiero improntato all'immagine, il rapporto tra l'uno e i molti è rovesciato: non è l'unità che contiene il molteplice ma il molteplice che contiene al suo interno l'unità e l'identità. E questo avviene di riflesso a una ricollocazione dell'uomo nel mondo che si smarca dall'impostazione dualista moderna secondo cui il rapporto uomo - mondo è basato fondamentalmente sulla frattura cartesiana tra io e non io, *res cogitans* e *res extensa*»[817].

Anche perciò avevo prediletto scene senza parole, situazioni che e mettevano in risalto la percezione sensoriale dell'ambente e di sé nell'ambiente. E coerentemente e conseguentemente moltissima della mia attenzione era stata posta, nella preparazione alla somministrazione della pressione deittica, al controllo delle mie stesse parole. Dovevo fare attenzione a tacere sempre, a non mettere mai miei indici sule immagini che pure

816 Da *Tomboy* era presente l'immagine del gruppo di ragazzini che attraversa un ponte: non ancora ma da lì non più, era quell'istante così fotografato. Da *Corpo celeste* invece è presentato un episodio in cui centrale è il rapporto con la formazione: la lezione di catechismo, la preparazione al rituale della cresima, la relazione con l'adulto in posizione di potere nel contesto formativo. Ma anche nella relazione col prete anziano, cui rivolgere le domande che non hanno avuto riposta a lezione e il seguente contatto col crocifisso riguardano il rapporto col simbolo e la conoscenza. Da *Stella* avevo tratto un episodi che tratta il rapporto scuola famiglia; uno dedicato all'amicizia e uno al valore iniziatico che ha il passaggio d'anno con la valutazione degli scrutini nella scuola. Tutto ciò è ripercorso nella *Descrizione del filmato* in Appendice.

817 Sacco D. (2012), *Pensare per immagini*…, *cit*. Ciò che non lascia traccia in questa tesi sebbene abbia occupato a lungo il mio studio è la riflessione sul concetto di figura che ho condotto a partire da Auerbach e Benjamin (che tra loro furono in amichevole corrispondenza). L'immagine dialettica dell'uno e l'interpretazione figurale dell'altro trattano precisamente dell'uno e del molteplice nel tempo e nei riconoscimenti dell'individuo.

avevo scelto con tanta riflessione. Nessuna indicazione con gesti o verbalizzazioni sulle ricorrenze o altro. Anzi, leggendo in seguito le note di ascolto stese durante la sbobinatura degli incontri, vedo che mi critico a posteriori per l'atteggiamento opposto, per aver lasciato cadere troppo presto le occasioni in cui erano prodotte delle nominazioni che avevo riconosciuto affini e rispondenti alle miei interpretazioni. Ma passo adesso a trattare proprio di come avevo predisposto lo svolgimento dell'incontro.

6.2 Esercizio della deissi

Predisposto l'ancoraggio dovevo, in vista del secondo incontro, predisporre anche l'esercizio della deissi esterna. Per fare ciò i miei riferimenti sono stati i resoconti delle esperienze di clinica della formazione riportate un *Formazione clinica per il dirigente scolastico* e in *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane* e le sistematizzazioni teoriche di Angelo Franza da *Dissolvenze* e dal suo contributo alla collettanea *Formare con il cinema*[818]. La mia rielaborazione teorica e la conseguente opzione per certi dettagli nell'allestimento del *setting* si sono inoltre basati sulla lettura del volume di Emanuela Mancino *Pedagogia e narrazione cinematografica* e sui contributi della stessa studiosa nei già citati *Formare con il cinema* e *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*[819].

Come chiaramente spiega Angelo Franza, all'interno di un dispositivo di ricerca formazione di taglio clinico l'utilizzo della indicazione esterna non interessa in quanto analisi o critica del linguaggio e del prodotto artistico cinematografico[820]. L'uso di un film o filmato interessa in quanto prima propone all'attenzione immagini della formazione e

818 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica..., cit*., p. 60 e pp. 70-71; Franza, A., *Cinema Bleu…, cit;* Franza A., Mottana P. (1997), *Dissolvenze…, cit*.

819 Mancino E. (2006), *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Milano, Guerini Scientifica. Consultazione formativa è stata anche Carmagnola F., Pievani T. (2003), *Pulp Times: immagini del tempo nel cinema d'oggi*, Roma, Meltemi.

820 A. Franza, *Cinema Bleu…, cit.,* p. 144: «È necessario che lo spettatore accrediti il valore di realtà di ciò che vede e non il valore rappresentazionale o finzionale; è necessario che assuma la trama come vicenda reale e non come prodotto dello sguardo del regista o come esito di un assunto ideologico bensì come un fatto assunto nel suo valore di realtà-verità. Lo spettatore non è chiamato a fare il cinefilo o il critico cinematografico né a capire come funziona lo sguardo del regista; al contrario è chiamato a capire come funziona il proprio sguardo, è impegnato insomma a dare corpo e voce a ciò che nel film non c'è, latente e latitante, ossia il proprio vertice osservativo. Il cinema non meno che il teatro non è forse la macchina delle spettatore? ».

poi induce a riflettere sulla propria «operatività cognitiva ed emotiva agita sul visibile»[821]: alla fine si fanno compresenti la riflessione sui riconoscimenti che compiamo attraverso quelle immagini e l'analisi di quella stessa riflessione doppia che avviene nel dialogo di gruppo.
Molto chiaramente così si esprime il clinico della formazione:

> «Tutto il nostro lavoro basato sull'osservazione di films e di rappresentazioni grafiche è volto a:
>
> 1. cogliere e far cogliere il rapporto tra oggetto primario dell'esperienza (il film o l'immagine in osservazione) e il suo oggetto secondario implicito, ossia costituito dalla coscienza che la coscienza dello spettatore ha di se stessa mentre percepisce;
>
> 2. fare e far fare di questo oggetto secondario implicito e mediato il campo di una esperienza primaria. […].

Le sequenza filmiche selezionate e le rappresentazioni grafiche eseguite vengono trattate dapprima come "segno" di una realtà esterna rappresentata e poi come "simbolo", ossia come prodotto dell'interazione tra le specifiche caratteristiche e gli specifici interessi della coscienza secondaria del percipiente e i suoi oggetti primari»[822].

Nei giorni precedenti il secondo incontro ho predisposto quindi uno "strumento clinico" su due tempi: in una prima fase doveva essere privilegiata l'esperienza della percezione, della visione e dell'immersione nel flusso immaginativo sollecitato dal filmato. Nella seconda fase doveva essere messo a fuoco il passaggio da questa prima relazione con le figure del cinema (dimensione di rammemorazione e rinarrazione) a quella con le proprie categorizzazioni, rintracciate nelle parole e narrazioni prodotte riguardo la visione. Nel trascorrere dal primo al secondo tempo assumeva quindi importanza la scrittura, la

821 Mancino E. (2006), *Pedagogia e narrazione cinematografica… cit*., p. 165.

822 Cfr. Franza A., Mottana P. , (1997), *Dissolvenze…,* cit*.,* p. 27. Cfr. Mancino E. (2011), *Cinema, narrazione e costruzione autobiografica* in Di Giorgi S., D'Incerti D. (a cura di), *Formare con il cinema…, cit*., p. 152: «L'attenzione della filosofia della narrazione con matrice autobiografica e biografica si concentra proprio nella possibilità ricognitiva della fruizione di quel passato portato al presente che è il film in quanto rappresentazione. È in tale ri-presentazione del testo filmico che si attua la sua temporalità. La fruizione è un ri-percorso narrativo. La storia della formazione del nostro sguardo e del nostro modo di raccontare (e raccontarci) può essere colta nel paradigma ripresentazionale che consente allo spettatore, nella sua relazione con la visione, di riflettere sul fatto che quello cui sta assistendo è sia il film, sia se stesso mentre guarda il film».

nominazione e la narrazione che vengono depositate su supporto in relazione alla visione (chiara l'analogia con il lavoro condotto sugli episodi formativi autobiografici prodotti nel primo incontro).

Nelle parole di Emanuela Mancino vengono messe in risalto le analogie tra le temporalità della visione e della scrittura:

> «Cogliere il cinema in una prospettiva narrativa che accolga prossimità e distanza come collaborazione all'intreccio filmico fa sì che il racconto sullo schermo non si esaurisca in sé o nel suo supposto senso finito, ma generi altra narrazione. Questa troverà una sua svolta autoformativa nel momento in cui si darà voce al brusio interiore che ha data senso al film: accorgersi che, mentre il film ci veniva raccontato, noi lo stavamo raccontando, mostra il nostro discorso interiore in termini operativi, attivi, significativi. […] La visione genera visione e la parola genera parola: nella narrazione agisce un dispositivo di attribuzione di senso che pare far provenire questo stesso senso da un altrove distinto rispetto al piano di accadimento dei singoli eventi»[823].

La "deissi esterna" suggerisce un esercizio di riconoscimenti attraverso delle interstizionalità temporali, ricavate nelle duplicazioni plurisemantiche della scrittura e della visione[824]. Nel "risvegliarsi" dalla visone del filmato si vanno a interrogare le storie rappresentate (ri-presentate) sia nelle tracce che hanno lasciato in noi sia nelle tracce che abbiamo lasciato noi scrivendo di quelle storie ed è attraverso esse che si accede a un pluriverso in cui, grazie alla presenza delle altre, si incontrano aspetti impliciti di sé rispetto al tema interrogato.

Concretamente come intendevo procedere? Intendevo cogliere l'opportunità di un ancoraggio costituito da un materiale visivo dalla durata contenuta per sperimentare una

823 Ivi, pp. 156-157.

824 Ivi, p. 159: «Il tempo dello schermo permette l'ingresso in dimensioni temporali allargate. Il film non è solo visto; è vissuto. Il dato proiettivo, che non solo evoca l'identificazione, ma anche soprattutto permette il gesto di "gettare in avanti" un'immagine o un pensiero, consente un meccanismo per cui lo spettatore può riconoscere il proprio mondo come un altro mondo. Fuori da sé. O meglio ancora di fronte a sé. Seconda una duplice matrice temporale: qualcosa che sta accadendo e qualcosa che è già accaduto. Allo stesso modo, la costruzione autobiografica possiede scansioni temporali differenti: è retrospettiva, introspettiva, ma è anche progettuale, quindi prospettiva. […] Quando l'io scrivente si divide e dà luogo all'io scritto e all'io che legge e ancora all'io che è raccontato e all'io che è passato che ha appena smesso di scrivere, la scrittura si moltiplica, dando luogo ad altri modi di duplicazione e di osservazione di sé».

visione doppia: la prima non preceduta, come si è soliti fare, da una griglia di lettura[825] ma dedicata all'immersione nel flusso visivo ed espressivo, privilegiando quella sorta di attenzione prenoetica[826] che si sperimenta nell'attività percettiva delle immagini in movimento su schermo; la seconda guidata, come avviene di norma, da una griglia utile a ripercorrere le quattro "stanze", previste dal dispositivo clinico adottato, attraverso le quali si compie l'interrogazione dell'esperienza percipiente e interpretativa[827] e si giunge infine a una serie di "annominazioni" o titolazioni per scene ed episodi.

L'obiettivo era quindi di concretizzare anche nella procedura l'intuizione delle interstizialità temporali insite nella visione riflessiva:

> «Posta, infatti, e sottolineata la valenza costitutiva del soggetto nella formazione del senso, diviene eminentemente pregnante la potenzialità di interstizialità offerta dal cinema. Esso si colloca in mezzo, è in mezzo (*inter-est*), tra l'interno e l'esterno del soggetto, tra le sue competenze percettivo-visive e le sue elaborazioni cognitivo-emozionali, è lo strumento o la metafora attraverso cui la formazione

825 Cfr. l'esempio di *Scheda di ancoraggio* riportata in Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione*, *cit*., pp. 129-130. Ivi p. 129: «La visione del film è stata fatta precedere dalla presentazione di una scheda articolata in cinque punti che aveva una doppia funzione: quella di ancorare la visione del film a una griglia di elementi da individuare, quella di orientare successivamente alla visione l'elaborazione individuale di un testo scritto e la discussione di gruppo dei testi prodotti dai partecipanti sula base di quegli elementi». A pagina 30 dello stesso sono riportati i cinque punti. Lo studio delle schede e delle narrazioni di formazione cliniche serve a preparare la conduzione in modo che con naturalezza si dicano le parole necessarie: una forma di teatro o se si vuole qualcosa come si è detto di simile allo yoga, per cui delle formule sempre ripetute identiche per indicare i movimenti lasciano poi la più grande libertà a ciascun praticante di trovare attraverso di esse il proprio sentimento del corpo, della disciplina, del senso dell'esercizio, del cambiamento nelle posizioni consuete.

826 Cfr. Mancino E. (2006), *Pedagogia e narrazione cinematografica…, cit*., p. 198: […] si sia ottenuta la definizione di una natura cogito-spettiva del film attraverso un percorso di analisi dei procedimenti attentivi che ha evidenziato come il modo dell'attenzione sia preziosamente ed eccellentemente pre-noetico, accadendo prima di qualsiasi codifica semantica e precedendo, quindi, eventuali attività cognitive congruenti e avvalorando ulteriormente la finzione significativa della memoria come agente di racconto soggettivo della percezione, che restituisce, pertanto, al soggetto il proprio spazio realizzante del cinema come sintesi cognitive […]».

827 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 70, da cui si è dedotta la sintesi seguente. *Prima stanza*: come ognuna interpreta la trama attribuendo peso e significatività diversa a scene e personaggi. *Seconda stanza*: modelli di formazione presenti nel film partendo da quali e come sono indicati da ognuno dei membri del gruppo. *Terza stanza*: un tema emerso dalla discussione precedente dalla forte valenza emotiva; i vissuti; raccordo all'esperienza concreta. *Quarta stanza*: dimensione e ruolo profondo che svolgono il metodo, le tecniche educative, lo spazio e la temporalità, la prossemicità e la ritualità.

può portare ad emergere la visibilità della strutturazione del pensiero»[828].

La prima visione avrebbe dovuto tenere da conto la dimensione onirica (oniroide[829]) della visione intesa come situazione ipocinetica ma profondamente sensuale. Avevo di conseguenza previsto che, sebbene svolta al buio, vi fosse un supporto su cui tacciare parole, metafore, segni.

La seconda visione si sarebbe svolta con un orientamento dell'attenzione verso certe piste su cui compiere i riconoscimenti possibili. Infine procedendo alle titolazioni e alla discussione corale degli episodi si sarebbe operata la riflessione sulle riflessioni già compiute nelle due precedenti fasi di scrittura.

Le emozioni, i comportamenti, i contesti che vediamo rappresentati nel film e che accogliamo solo in quanto risignificati in trame di storie che conosciamo possono essere ri-guardati assieme: infatti, grazie all'ascolto degli sguardi delle altre, si percepiscono altri particolari che si ricombinano e ci propongono ulteriori possibilità delle stesse immagini. Come accade con le letture incrociate degli episodi professionali scritti da ognuna del gruppo, il gioco degli intrecci tra visioni ulteriori e alternative mette a fuoco la materialità e la profondità delle rappresentazioni: nelle forme linguistiche e nelle pose delle figure rappresentate rimane decifrabile ininterrottamente il nostro modo di dire e di vedere e la complessità di significati di cui ogni scena si compone, si è composta, si potrebbe comporre. Il passato è nelle alternative del presente[830].

Con questa preparazione dunque, con la disposizione a dire e non dire certe cose, con una scheda di lettura e un rotolo di carta da parati alto 53 centimetri, stampato sul verso con una fantasia floreale dorata e col verso di un semplice color crema, sono andata al secondo incontro.

828 Mancino E. (2007), *Altri mondi per la scrittura. Pensare l'esperienza tra poesia e immagini*, in Demetrio D. (a cura di), *Per una pedagogia…*, *cit*., p. 271.

829 Cfr. Franza A., in Franza A., Mottana P. , (1997), *Dissolvenze…, cit*., p. 58: « […] la dimensione oniroide del film, la penombra della sala, lo stato di dormiveglia, le immagini ipnagogiche, la presa sulle caratteristiche soggettive dello spettatore, l'incantamento e la sollecitazione delle emozioni e dei sentimenti fanno del cinema il luogo di una moderna danza del fuoco, un luogo rituale per la riproduzione e la diffusione di immagini, di simboli, di significati».

830 Cfr. Mancino E. (2006), *Pedagogia e narrazione cinematografica…, cit.*, p. 259: «Lo sforzo richiesto è quello della trasformazione, del passaggio a un procedimento diverso del pensiero, che si autointenziona in modalità eccentrica. […] L'intuizione dialoga con l'immagine nella sua tregua ciclica, rotatoria; si attua, quindi quando la relazione con il tempo dell'immagine non è più vincolata a una dinamica che connette il presente con il passato (nel senso quindi consequenziale e logico, o analogico delle storie e degli eventi – sullo schermo come nella realtà -) ma che si rende possibile quando il moto dell'intenzionalità si fa tramite tra ciò che è stato e l'ora (*Jetz*, per Benjamin). L'intuizione è dialettica quindi, in quanto non più di natura temporale, ma immaginale […] L'immagine fissa, fissata, cioè, nel suo momento critico di leggibilità, crea la possibilità del riconoscimento immaginale, tra ciò che è stato nel vissuto immaginativo e l'ora del vissuto immaginante».

Capitolo 7. Secondo incontro

Il secondo incontro era la terza volta in cui ci riunivamo nella stessa aula e qualcosa come una consuetudine prendeva forma. Avevo "come sempre" predisposto le sedie in cerchio in una metà dell'aula di teatro e come sempre accolsi le colleghe con una seduta in cerchio, riassumendo brevemente ciò che avevamo fatto e quello che saremmo andate a fare. Le avvisai che Clara ci avrebbe raggiunte solo dopo un'ora, terminata una riunione di scuola irrinunciabile. Dissi che avremmo terminato la discussione collettiva dei testi sugli episodi di formazione. Ricordai che il titolo, non vincolante, che avevamo convenuto per questo incontro era "di fronte al gruppo, la relazione di io e gruppo" e che ci saremmo volte a guardare "all'esterno", al modo di comprendere e rappresentare le relazioni in cui come docenti tanto dovevamo impegnarci. Dissi che una volta arrivata Clara avremmo guardato un filmato. Ricordai loro che in vari angoli dell'aula erano stati disposti: la cassetta rossa di metallo in cui si potevano, volendo, depositare dei biglietti con messaggi di qualunque sorta sul percorso che stavamo svolgendo (un luogo segreto, appartato, in uno spazio dedicato a far parlare gli impliciti); due copie del libro *Via Curiel 8*, per chi volesse sfogliarlo nelle pause; una selezione di tavole ingrandite dalla stessa opera, scelte sulla base delle indicazioni emerse dalle nostre discussioni. Insistetti che questa cura per le immagini e per i dettagli minuti era dovuta all'importanza della percezione e del pensiero percettivo, cosa che loro, che si accingevano a fare una sperimentazione montessoriana, potevano ben intuire. Ricordai che nonostante la fatica dell'ultima volta sulle griglie, il lavoro sui testi era stato coinvolgente e che così potevamo proseguire, tenendo a mente le regole che c'eravamo date: impudicizia e avalutatività su tutte. Poi proposi di alzarci e di fare il "gioco della scintilla", nostro segnale di inizio: come sarebbe accaduto tutte le volte seguenti, il volto delle colleghe in ricerca-formazione esprimeva all'annuncio perplessità e insofferenza, salvo poi ridere e "smemorarsi" durante il gioco, che finì per concludersi spontaneamente dopo una serie di giri. Ci divertivamo e davvero si aveva la sensazione di "aver fatto del movimento" sciogliendo le membra.

Ci sedemmo e dissi che non avremmo fatto il gioco di animazione ma che lo avrei solo descritto. Dissi che stante il tema dell'incontro avrei proposto loro un gioco detto "Il rampicante": due o quattro colleghe sono bendate; due o quattro senza benda danno forma a una statua vivente toccandosi cioè in almeno un punto del corpo mentre compongono una figura e lì restano immobili mentre le colleghe bendate tastano i corpi e cercano di farsi un'idea della loro disposizione. Una volta liberate dalla benda dovranno loro riprodurre la composizione di cui si sono fatte idea col tatto. Di nuovo dunque la percezione, l'interpretazione di quello che si percepisce delle disposizioni delle altre, la raffigurazione e la percezione assieme.

Finita questa fase ci siamo spostate nell'altra metà dell'aula, sono andata alla lavagna di carta e abbiamo proseguito a "usare" i testi, a fare il nostro lavoro di interpretazione condivisa. Come già detto sopra il resoconto di questa attività è stato già narrato nel capitolo intitolato *Primo incontro*.

Eravamo quasi giunte alla fine del lavoro interpretativo (stavamo per trattare l'episodio di Anna) quando è giunta Clara. Si è verificato allora "un incidente" che, come leggo nel quaderno rosso usato per registrare le note alla fine di ogni incontro, mi turbò notevolmente. Già avevamo stabilito di fare pausa all'arrivo della collega ma comunque non avremmo potuto fare altrimenti perché Clara si presentò in un evidente stato di agitazione. Le colleghe uscirono dall'aula e si assembrano attorno a lei che piangendo raccontava quel che le era accaduto. Vicende di scuola. Mi tenni in disparte, come previsto rimasi nell'aula per allestirla in vista dell'attività successiva, la visione del filmato in cui consisteva la "deissi esterna". Non volevo intromettermi ma mi sentivo agitata. Anche le colleghe erano agitate per l'accaduto. La discussione tra di loro era intensa e proseguiva accalorata anche trascorsi i dieci minuti che ci eravamo date per la pausa. Non sapevo come comportarmi: il tempo era prezioso, avevamo da fare molte cose. Mi sentivo a disagio per vari motivi: la ricerca era solo mia? Volevo io che venissero a fare la formazione perché lo avevo programmato? Erano tutte donne più grandi di me, a "casa propria", colleghe che dopo un'intera giornata di scuola erano stanche e avevano un'emergenza. Pensai che tutti questi erano miei sentimenti ma che "i fatti" erano altri: la scelta di fare la ricerca-formazione ci riguardava tutte, i patti erano chiari tra di noi e la responsabilità verso il progetto e il programma era di tutte, non solo mia. Le scelte, gli impegni, il desiderio era di ciascuna. Credo che allora parlai con delicatezza, dicendo quel che avevo pensato: per quanto mi mettesse in difficoltà volevo provare a ricordare loro che eravamo lì per fare un lavoro che avevamo scelto, come fosse un lusso, uno spazio a parte che ci eravamo volute concedere proprio rispetto alla scuola e al lavoro soliti. Dissi che avremmo visto il film e che forse quello stare a vedere altro avrebbe dato una mano a rilassarsi, a evadere, a rivedere dopo con più calma i problemi. Non sapevo cosa aspettarmi, temevo gli sguardi e le risposte ma invece non mi accorsi di niente di sgradevole o di nessuna tensione. Mi parve che le tutte le co-ricercatrici formande rientrano rapidamente senza esitare, senza commenti[831].

831 Leggo sul diario in cui registravo le note alla fine degli incontri e negli intervalli tra gli stessi che tutto il viaggio di ritorno verso casa, circa un'ora in automobile, fu agitato per via di questo episodio. Adesso che il tempo ha annullato il coinvolgimento mi interrogo sorpresa su tanta agitazione. Non poteva dipendere solo dal fatto che ci tenevo a "far riuscire" la ricerca. Credo che riflettessi la sensazione serpeggiante in alcune membri del gruppo di essere usate, spremute. Tema che in effetti emerse in seguito. Mi "infestava" forse la fantasia di manipolare, di mettere un interesse personale sopra quello delle colleghe, usando loro e il loro tempo. Con la scusa di aggiornare Clara su ciò che si era detto prima del suo arrivo le

Avevo predisposto l'aula con una unica fila di banchi posta di fronte allo schermo per la proiezione e avevo oscurato la stanza con le tende. Le colleghe si sedettero e mentre si accomodavano presi senza parole il rotolo di carta da parati. Non nominai la particolarità di tale "oggetto di scena" che tenevo in mano, mi avvicinai e lo srotolai sulla fila di banchi dal lato non decorato, di un neutro color panna. Mentre raccontavo che il filmato sarebbe durato mezzora distribuii a ciascuna un pennarello nero e a quel punto detti "le indicazioni". Ero precisa nella sequenza perché avevo progettato questo momento come l'apertura di uno "spazio percipiente", parallelo allo "spazio narrante" in cui avevamo scritto gli episodi. Volevo essere rassicurante ma senza risonanze emotive, adoperando solo certe parole e non altre. Dissi loro che la mia prima indicazione era questa: guardare e scrivere di getto, al buio, sulla carta che avevano di fronte. Parole e discorsi che sorgevano dalla sollecitazione del film. Mostrai sullo schermo, dal pc da cui avrei proiettato il filmato, un elenco di ciò che indicavo loro di annotare: «le parole che ti vengono in mente; nominare le esperienze; nominare le emozioni; le metafore o le espressioni poetiche che ti sovvengono per quello che accade; scrivere quello che vuoi in libertà». Anna mi domandò subito, giustamente cosa volesse dire «nominare le esperienze» e le dissi che intendevo semplicemente suggerire una sorta di scrittura automatica suscitata da ciò che si vedeva sullo schermo: esperienze come attraversamento di certi eventi da parte dei personaggi e di noi che guardiamo. Cosa ti pare stia accadendo, quali emozioni vedi rappresentate o provi tu. Guardare nel buio e mentre si fissa lo schermo lasciare fluire liberamente la penna sul foglio comune. Caratteri, forme, parole singole o frasi o disegni, qualunque tipo sollecitazione prodotta da ciò che vediamo. Augurai buona visione, spensi la luce mentre ancora le colleghe chiedevano: Quanto dura? Scriviamo in diretta? Mentre stiamo guardando?

[Nello "spazio narrante" si oscillava tra il raccoglimento solitario della rammemorazione e composizione della scrittura da una parte e la tensione espressiva verso l'orizzonte temporale e concreto della finalità comunicativa dall'altra. In questo "spazio percipiente" ci si volgeva all'esperienza della visione e all'immersione nel flusso percettivo con la tensione da me indotta a lasciare delle tracce della visione, al buio, su un supporto insolito e "collettivo". Un'esperienza meno riflessiva e più solitaria ma in condizioni di minor autocontrollo e padronanza, dipendendo da un messaggio ricevuto. Non la comunicazione ma la traccia della traccia che senza rendersene conto facevamo e seguivamo nel vedere le immagini].

scrissi una e-mail in cui mi scusavo per l'eventuale scarsa delicatezza e per la forzatura. Oggi mi pare fuori luogo ed eterodosso rispetto a un protocollo rigoroso. Ma rilevo di nuovo la necessità di riflettere sul mezzo istantaneo del posta elettronica e della sua funzione nella conduzione e vita di un gruppo in formazione o ricerca.

Alla fine del filmato riaccesi la luce e lasciammo aleggiare la sensazione di risveglio data dal riabituarsi degli occhi. L'emozione suscitata dalle scene finali (la promozione di Stella, le confidenze al buio) era ancora percepibile. Nessuna fece commenti sul materiale su cui avevamo scritto o su come o cosa avessero scritto. Notai che non dimostrarono curiosità per le tracce delle altre ma che leggevano soprattutto le proprie.
Sentivo che le colleghe erano stanche, che erano fisicamente e mentalmente stanche. Non pareva esserci voglia di discorrere ma lasciai del tempo affinché potessero, casomai, interessarsi alla tracce lasciate. Intanto sorgevano i primi commenti, molto svogliati, poco concreti.
A quel punto ho riarrotolato la carta da parati e ho distribuito il foglio che conteneva la seconda parte delle indicazioni. Schematicamente vi si domandava di scrivere in riposta alle seguenti categorie: *Gli episodi e il personaggio per te più significativo sul piano di una rappresentazione o immagine della preadolescenza e delle sfide educative che propone (scegli una scena – un personaggio)* / *Le dinamiche interne di comportamenti e azioni scelte (motivazioni)* / *Valuta cosa e come ha un ruolo formativo nell'episodio scelto (pedagogicamente)* / *Collocati all'interno di una scena e immagina una tua azione o sentimento (elaborazione esperienza)*.
Le indicazioni erano semplificate rispetto agli esempi di scheda di analisi del film che avevo letto nei resoconti di *Clinica della formazione*: avevo avvertito che per la natura del filmato proposto, e per la mole di lavoro già fatto sugli episodi scritti, non potevo proporre un'attività di scrittura su una griglia che richiedesse un'attività di concettualizzazione troppo impegnativa. Semplicemente puntavo a delle nominazioni indotte dalle immagini, in due stati differenti di disposizione riflessiva[832]. Lessi la scheda illustrandone ulteriormente i punti a seconda delle domande delle colleghe: scegliere un episodio (quello più interessante o che è piaciuto di più). Sì, uno o se preferite due. Per episodio intendo anche una scena, una situazione. Il personaggio più significativo. O con chi vi identificate. Chi vorreste essere. Cosa avreste voluto fare altrimenti. Quale azione formativa volete valutare. Di una scena scelta dire perché, per le azioni, i contenuti. Fare ipotesi sulle motivazioni dei personaggi. Quali rilievi pedagogici volete fare. Come vi collochereste nella scena scelta. Di nuovo mi trovavo a constatare che ciò che, preparato in precedenza, avrebbe dovuto scorrere pianamente si trovava poi nell'esercizio a

832 Oggi mentre scrivo queste parole, non riesco più a condividere molte delle scelte fatte. Per stendere il racconto presente mi attengo alle tracce che ho lasciato cioè un fascicoletto di fogli, tenuti assieme da una graffetta gialla, che raccoglie gli schemi messi assieme per giungere alla sintesi della scheda infine proposta. Vedo che il mio scopo era portare le ricercatrici formande a: rinvenire ed esplicitare nella propria visione del filmato idee, teorie, modelli e schemi concettuali sul lavoro e la relazione educativa con la preadolescenza; rinvenire ed esplicitare costellazioni di affetti e di emozioni presenti nelle scene mostrate; rinvenire ed esplicitare i dispositivi e le strategie pedagogiche riconosciuti.

fronteggiare oscurità, attriti imprevedibili. Non ci si prepara mai abbastanza nel dare bene le indicazioni, pensavo[833].

Mentre il gruppo leggeva la scheda ho distribuito a ciascuna anche una striscia di carta bianca. Chiesi di scrivere su un lato un titolo per l'episodio prescelto tra quelli che compongono il filmato e dall'altro una definizione della preadolescenza suscitata dalla visione del filmato. Poi ho detto che adesso o dopo la scrittura della scheda o la volta prossima avremmo potuto rivedere il filmato e allora tutte hanno espresso il desiderio di rivedere subito il filmato. Trascorsa la mezzora della visione, a luce accesa, hanno scritto su fogli protocollo, a penna, dei testi secondo la traccia proposta nella scheda.

Le note di ascolto che scrissi durante la "sbobinatura" riportano il mio rammarico per non aver saputo suscitare e condurre una discussione di gruppo sul filmato. È una parte mancante, un difetto della ricerca. Come si vedrà anche nell'incontro seguente, quando ho restituito organizzati i materiali relativi a questa deissi per commentarli assieme, per vedere assieme cosa avevamo visto mentre guardavamo, non lo abbiamo fatto. I commenti su quelle tavole, sulle proprie posizioni assunte riguardo il video, sulla sua ricezione di singole e gruppo sono occorsi solo in seguito, durante l'ultimo incontro in cui abbiamo operato assieme la messa in asse dei materiali raccolti e riflettuti. I riconoscimenti non hanno rispettato né il mio programma né l'offerta organizzata delle griglie di lettura ma sono stati imprevedibili anche se efficaci. Anche se posteriormente ci sono quindi state parole sulle tracce e sulla loro sistematizzazione tematica in realtà è mancata secondo me una vera e propria attività dialogica interpretativa sul lavorio fatto sul filmato. Pure dopo la seconda visione nessuna pareva avere intenzione di parare di ciò che avevamo visto. Come se il fatto di scrivere avesse esaurito, in un'attività solitaria e mediata, la spinta a condividere il carico delle suggestioni, delle valutazioni, delle riflessioni. Ebbi l'impressione che tutta la mia cura per non dire una parola che influenzasse i processi di riconoscimento e di attribuzione, a non nominare le immagini in nessuna maniera, si fosse trasmessa al gruppo soffocando al spontaneità della discussione.

Eravamo così giunte alla fine dell'incontro. Pregai le colleghe in ricerca-formazione di fare un ultimo sforzo: prima di congedarci hanno preso dal cestino ciascuna il suo

833 Mentre scrivo queste parole mi sorprendo a constare una volta di più quanto questa esperienza di formazione alla ricerca costituita dal dottorato mi abbia soprattutto formata come docente. Quanto adesso nel mio lavoro nella scuola io stessa sia diversa nel programmare le attività didattiche, le relazioni con alunne e alunni, quanta cura dedichi nella preparazione al domandare l'esecuzione di un compito. Non a semplificare i compiti che ci si propone, perché credo che sia necessario oggi educarsi tutte alla complessità, alla scomposizione e ricomposizione della stessa, ad abitare la sua molteplicità plurivoca. Non ripetitività, non riduzione, ma sforzo nella complessità.

“quaderno dei dodici lemmi” e hanno scritto sulla terza facciata le parole per completare la frase “La mia materia è…”. Chiesi loro di prendere, riponendo il cartoncino, uno degli otto fogli che stavano appoggiati sullo stesso banco del cestino. Se volevano avrebbero potuto leggerlo in vista dell’incontro seguente. Si trattava del lungo passo da *Insegnare al principe di Danimarca* che avevo fatto rientrare nel formato A4. In seguito nessuna vi ha mai fatto riferimento esplicito e appurai che non era stato letto.

In un’atmosfera di grande stanchezza e fatica ci siamo salutate e date appuntamento per la settimana seguente.

(Alla fine di questo incontro Clara comunicò che non sarebbe potuta essere presente il martedì successivo. La sua presenza nella commissione scolastica dove era stata anche quel pomeriggio pareva imprescindibile. Provammo a cercare delle soluzioni, magari spostando l’incontro a un altro giorno, ma tra esigenze delle colleghe e vincoli dell’istituto non se ne trovarono. Ne ebbi disappunto ma soprattutto aumentò la mia agitazione. Vedevo che la mia programmazione non riusciva a essere rispettata, sentivo la loro fatica e temevo di starle facendo lavorare troppo. Come già detto mi sono ritrovata alla fine dell’incontro un po’ scossa. Potevo riflettere sulle ragioni, riconoscere in me dinamiche e situazioni di cui avevo letto ma non per questo ne ero meno turbata. L’improvvisazione e l’imprevisto sono fecondi e illuminati mentre se ne legge e si teorizzano, nella pratica destabilizzano e danno una sensazione di incertezza. Nel diario di ricerca leggo di aver avuto sogni agitati. Mi definisco «catturata dal programma e dai destinatari», cioè da chi immaginavo avrebbe letto e giudicato la ricerca. Chi?).

Capitolo 8. Tra secondo incontro e terzo incontro

Nell'intervallo tra secondo e terzo incontro dovevo fare tre cose: una sistematizzazione tematica dei materiali testuali prodotti relativamente alle immagini del filmato; restituire una sintesi fruibile del lavoro di interpretazione degli episodi di formazione professionale; preparare e prepararmi al terzo Incontro.

Quando mi sono trovata sola di fronte alle scritture raccolte durante il secondo incontro ho ripensato all'espressione "lavorio" adoperata da Franza per descrivere l'attività esercitata attorno alla visione del filmato:

> «A me interessa come lo spettatore reagisce al film che ha veduto, quale episodio ha colpito la sua attenzione dal punto di vista della significatività formative ed educativa, quali emozioni ha provato, quali le dinamiche relazionali comunicative e affettive e in quale personaggio s'immedesimerebbe o quale nuovo personaggio creerebbe, quale titolo proporrebbe. È in questo fare, in questo far fare, in questo intervenire, in questo lavorio insomma che sta il valore performativo e che ha lo scopo di far trovare e ritrovare oggettivata in una riverberazione l'organizzazione e la categorizzazione dei significati attribuiti dallo spettatore al film».[834]

Di certo c'era stato un fare e un far fare, nessuna si era tirata indietro dal lavorare di penna e di visione ma adesso dovevo scoprire un modo per riflettere e far riflettere la "riverberazione". Dovevo restituire quelle tracce in modo che fossero utilizzabili per i nostri scopi: dare la caccia alle immagini della preadolescenza che non sapevamo di sapere. Vedere - nel nostro riflettere su come riflettevamo le esperienze e le deissi - il nostro vedere secondo immagini che ci facevano essere come siamo.

Svolsi a terra il verso della carta da parati su cui avevano scritto. Era una striscia di carta lunga 4 metri e 30, alta 53 centimetri. Ricordo che mi sono messa a guardarla a lungo, apposta. Badando prima solo alle forme, alle grafie, alla disposizione dei segni. Aspettavo di vedere. Poi ho iniziato a leggere e rileggere le annotazioni, senza domandare nulla, senza chiedermi chi o perché avesse scritto le parole che vedevo. Ho aspettato a lungo guardando finché finalmente ho visto qualcosa: erano stati scritti soprattutto sostantivi astratti, verbi all'infinito, qualità astratte, condizioni. A quel punto ho trascritto tutto al computer: ho ordinato i lemmi alfabeticamente, ho registrato i vocaboli con più di una occorrenza. Ancora mi pareva un elenco muto. L'ho letto più e più volte fino a quando le

834 Di Giorgi S., D'Incerti D. (2011), *Formare con il cinema..., cit.* p. 140.

parole hanno iniziato a dimostrare delle parentele tra di loro e allora ho deciso con quale orientamento avrei proposto al gruppo in co-ricerca una categorizzazione delle emergenze testuali relative alle immagini. Ho espunto tutte le espressioni composte (frasi, sintagmi, modi di dire), gli aggettivi e i pochi nomi concreti. I vocaboli ottenuti li ho prima ripartiti in quattro gruppi: *(mi relaziono con)*; *(sento-provo)*; *(condizioni – azioni - posizioni)*; *(carattere-qualità)*. Poi li ho distinti in due sole categorie, con connotazione positiva e con connotazione negativa. Ho così ricavato la *Scheda 1 dal lavoro sul filmato* che si trova in Appendice come Documento 8. A colpo d'occhio si rileva come l'elenco delle parole connotate negativamente sia più lungo.

È questa la preadolescenza che si poteva vedere nel filmato? Questa è stata quella che si è vista? Stando anche alle discussioni successive, a ciò che si è detto e pensato in seguito sì, credo si possa dire che la rabbia e la paura e l'amicizia (le parole con rispettivamente 5 e 4 occorrenze, nettamente superiori a tutte le altre) sono davvero ciò che quel gruppo, e io con loro in quei giorni, abbiamo visto nella preadolescenza.

Con le espressioni, le locuzioni, i sostantivi e gli aggettivi risultati dal primo lavoro sulla carta da parati che non erano stati compresi nella Scheda 1 ho prodotto la Scheda 2 dal lavoro sul filmato. Si legge in Appendice come Documento 9. In essa il corpo, le sensazioni, la fisicità e di nuovo i conflitti e le paure risaltano. Il sentire, il sentirsi corpo, o grandi o importanti o spaventati o schiappa: questo mi sembrava preponderante leggendo la scheda. In essa colpisce la rarità con cui sono nominati aspetti concreti e oggetti materiali (solo i libri). Tra i pochissimi aggettivi compiono quelli anagrafici (giovane vecchio) e quelli collegati alla musica (perché è sensuale o perché nel filmato compare in una scena di "iniziazione"?). E se troviamo i sostantivi «genitori» e «insegnati» e «scuola» però non leggiamo nessun nome proprio o comune che indichi le ragazzine o i ragazzini. Loro, come personaggi concreti, non sono chiamati in scena.

Dovevo poi lavorare i fogli su cui era stato svolto il secondo lavoro sul filmato. Non procedetti a trascrivere integralmente i testi ma produssi una terza scheda che li riproponeva organizzati sotto le stesse categorie utilizzate per dare le indicazioni con cui erano stati sollecitati (*Scene scelte*; *Motivazioni di azioni, comportamenti*; *Dinamiche formative*; *Io nella scena*). Sembrava del resto che la modalità di scrittura "associativa" o "sciolta" adoperata per il primo lavoro avesse "stinto" sul secondo: ci si trovavano elenchi, blocchi di scrittura, giustapposizioni, labili strutturazioni argomentative e addirittura sintattiche. Solo Paola e Roberta avevano mantenuto una forma strutturata e argomentativa ma scomposi anche il loro breve testo sotto le quattro categorie identificate e accanto a ogni passo estratto misi il nome della scrittrice. Ricopiai anche dalle strisce di carta le *Analogie e metafore per la preadolescenza* e *Le titolazioni*, che per via del supporto rimasero anonime. Tutto questo si legge nella *Scheda 3 dal lavoro sul filmato* è

in Appendice come Documento 10. Scorrendo anche superficialmente le titolazioni finali mi pare che si ricavi l'immagine di una situazione di rischio e pericolo travagliata, nella quale bisogna resistere nonostante una grande fragilità.

Ovviamente non avrei restituito le tre schede accompagnate da una mia lettura "forte" bensì solo dalla spiegazione di come erano state ricavate. Inviai infatti il materiale alle colleghe co-ricercatrici accennando solo al tipo di lavoro che c'era dietro e ricordando che le avremmo potute discutere, "carte alla mano", nel corso del seguente incontro[835]. Altrettanto ovviamente, per il mio lavoro di ricerca, di conduzione e di restituzione, formulai la mia lettura del materiale testuale emerso col lavoro sul filmato. Intrecciavo, leggendo, la mia trama di congruenze, discrepanze, rimandi tra le voci dei membri del gruppo che così acquistavano man mano fisionomia e componevano sempre più nettamente il "gusto" e la prospettiva di quel gruppo educativo, per me. Ne do brevemente conto qui di seguito.

La figura educativa che aveva ricevuto più citazioni era la catechista, nominata ben 4 volte. Era una figura educativa adulta caratterizzata dalla violenza, in due modi distinti: "didattica" (non ascolta e non risponde) e "fisica" (colpisce, irrispettosa). Anna la sceglieva «per contrasto» e la accusava di «lavaggio di cervello». Paola la nominava «in opposizione» al prete e perché «nozionista, non dà chiare spiegazioni anzi scarica la frustrazione». Per Clara e Monica al contrario ciò che contava era lo schiaffo. Monica la nomina per collocare sé in quella scena: «ridendo non [dare] schiaffo alla bambina». Clara ricostruiva la dinamica formativa che trasforma la «schiaffeggiata» (Marta) in «sguardo intenso». Tutta la composizione di Clara, fatta di brevi frasi non collegate, era percorsa da questa tensione violenta tra la corporeità e la riflessione: le due scene scelte erano «Portare un corpo» e «Marta si guarda allo specchio» (prima il corpo poi lo sguardo). Poi, per le motivazioni, si passava dalla percezione riflessiva alla violenza fisica: «"Mi sento una schiappa" la bambina poi attacca una coetanea "senza motivo"». Seguiva

835 Ecco le parole che adoperai nella e-mail inviata al gruppo prima del *Terzo incontro*, riportate testuali: « Ho trascritto tutto quello che avevate prodotto, ho riscontrato la netta prevalenza di parole astratte, le ho organizzate in un elenco a cui ho per praticità di lettura attribuito ordine alfabetico. Poi le ho organizzate per categorie e per positivo/negativo. A parte ho fatto una scheda con le perifrasi e le titolazioni, con i pochi elementi materiali nominati e i pochi aggettivi. Praticamente si parte dal presupposto che quando si nomina per indicare qualcosa in una rappresentazione esterna (le scene del filmato) in realtà si tende a farlo già secondo una disposizione al vedere e riconoscere: le parole che ci ha suscitato il filmato dicono in un primo livello circa scene del filmato ma su un secondo piano circa l'orientamento del nostro sguardo. Il lavoro fatto da voi ci rimanda un ritratto delle pre-supposizioni del gruppo circa la situazione preadolescenziale. Aver nominato quelle qualità astratte e non altre; aver dato poco peso agli elementi concreti; aver insistito tanto sull'espressione "una schiappa" e sul lemma "rabbia" sono tutti fatti significativi per noi, guidano cioè offrono pista e spunto alle nostre riflessioni su noi stesse che percepiamo e pensiamo. Teniamone conto».

l'episodio del catechismo, classificato nel suo rilievo educativo come «Uso del potere» e concludeva scegliendo come scena «Il rifugio verso i coetanei "*Tomboy*"» (dedussi che conosceva già il film da cui tratte le figure). Anche il suo testo su un episodio di successo o insuccesso formativo dal punto di vista professionale era stato caratterizzato dalla violenza di una conduzione a caldo e da una precisa insistenza sul tradimento, la riflessione, il rispecchiamento.

Il gruppo di coetanei che giocano sull'acqua era la situazione più nominata dopo quella con la catechista: 3 volte. Oltre a Clara era stata eletta da Lucia, che ci teneva a indicare «sono soli senza gli adulti ma il loro comportamento è corretto, anzi si intravede una sana competizione». Il testo del suo episodio formativo era quello che ci aveva portate più nettamente a tematizzare la distanza e l'attesa come necessarie: qui addirittura la dinamica formativa era tutta lasciata alle relazioni tra i coetanei o per meglio dire a un codice culturale o sociale "naturale": «Le ragazze incitano al confronto, i ragazzi svolgono il ruolo che sono chiamati a compiere» (ma rilevo che nel filmato c'era una sola ragazza). La preadolescenza è uno stato di natura: «La spensieratezza e l'allegria sono proprie dell'adolescenza» (come la competizione…sessuale?). Anche Monica aveva spiegato la sua opzione per la situazione del gruppo che gioca sull'acqua così: «Azione scelta per la libertà di azione», come se solo l'assenza di figure adulte potesse permettere il manifestarsi di qualcosa di naturale, di autentico, in libertà. Il gruppo preadolescente unito e in stato di serenità edenica esclude gli adulti. Tuttavia Monica, al contrario di Lucia, aveva nominato direttamente ciò che riconduce al naturale o fisiologico o istintivo: «rapporto tra i sessi, conoscenza». E nelle righe precedenti descrive una dinamica simile a quella appena accennata da Lucia, per cui la femmina spinge alla competizione e poi sceglie il maschio dominate: «la bambina decide: "è il maschietto dominante". Il bambino segue a occhi chiusi l'amica che lo bacia sulla bocca. La reazione del maschietto un po' impaurito alla fine contento». Come si vedrà proseguendo sarà sempre Monica, nel gruppo, a nominare le differenze (sessuali). Lei che sulla scena aveva portato la differenza dell'autistico Marco da adesso in poi dirà sempre parole sul corpo, sul sesso e sulle differenze.

Il tema dell' impossibile o dannosa presenza degli adulti di fronte alla vita di gruppo o di amicizia della preadolescenza torna nelle parole di Fabiana. Lei sceglie infatti la scena in cui «Stella a casa dell'amica guarda fuori dalla finestra e ammira la bellezza del panorama», ripetendo dal mio punto di vista in maniera lampante il suo tema del "fuori". Stella secondo Fabiana ricorda l'insegnante di storia, che è stata capace di interessarla perché «bella». Bello è anche il panorama: la curiosità di Stella è attratta dalla bellezza e dalla bellezza nasce l'interesse. (Questo si ricava testualmente dalle

brevi frase collegate da frecce logiche sul foglio di Fabiana.) La dinamica formativa che lei evidenzia esplicitamente è: «Dalla bellezza all'interesse». Ma anche quella per cui: «L'esempio di un compagno guida alla scoperta di qualcosa di nuovo» (scrive anche: «Dalla solitudine alla condivisione»). È in questa relazione formativa tra coetanee che Fabiana non pensa abbia luogo l'adulto. Non vi è infatti una scena in cui si colloca perché, scrive: «L'adulto non può entrare in questa scena. È inadeguato/confuso». E colpisce molto l'inadeguatezza, perché come si vede nella Scheda 1 dal lavoro sul filmato era già una condizione rilevata (e nel seguito riemergerà carsicamente nei nostri discorsi). Un' inadeguatezza di chi allora? Dell'educatrice, della preadolescente, di un tempo della vita, dei suoi contesti educativi? Non risposta necessaria, tutto è da toccare con mano leggera.

Il rapporto di amicizia, la relazione tra pari è il contenuto anche della scena eletta come più significativa da Anna. Non tanto il momento in cui le ragazzine guardano alla finestra quanto la «Scena finale → calore corrispondenza perché: valore di amicizia come canale per vivere esperienze posit/neg, compensanti» (sic). Al momento di scegliere dove collocarsi però Anna, al contrario di Fabiana, sa dove porsi: «per contrasto» rispetto alla catechista sceglie «Mia particolare azione: dare risposta alla domanda sul significato della formula». Anna adotta la posizione attiva di "dare" al soggetto preadolescente, come aveva scritto anche nel suo episodio di formazione professionale («avevano bisogno che si desse loro voce»). In questa occasione non nomina però chi di fatto, nel filmato, compie davvero l'azione di dare risposta, cioè il prete anziano.

Questa figura adulta positiva è rilevata soltanto in due testi: quello di Monica e quello di Paola. Per Monica rappresenta il «ruolo formativo» prescelto: «Prete che fuma (risponde alle domande e interpreta il "cristo" arrabbiato)». E come visto sopra, dovendo collocare se stessa nel filmato, sceglie di vedersi al posto della catechista per ridere e non dare lo schiaffo (mentre Anna al posto di quella si metteva per dare la risposta alla domanda sul significato della formula aramaica). Paola a sua volta sceglie di descrivere le azioni e le motivazioni del prete anziano con parole che mi hanno colpito per quanto intonate alla mia concezione della nostra ricerca: «L'azione del prete consente a Marta di chiarire i dubbi e le permette di elaborare l'immagine della figura di Gesù». «Immagine» e «figura» qui, in Monica «interpreta»: il prete anziano (figura del padre) dà l'interpretazione che però lascia all'altra l'elaborazione, la composizione di un'altra interpretazione che le sia utile. Dà uno strumento, un ruolo, una possibilità di parola. Entrambi agiscono e conoscono. Visto che qui sto dando conto di un lettura così personale dei testi rilevo allora anche che è stata vista, da una sola, pure la scena della carta da parti, per me come immagine o figura così decisiva. La nomina Anna, senza altre specifiche che le seguenti parole: «Strappo della carta da parati: ribellione, noia, voglia di cambiamento».

Per concludere indico che due volte viene scelta la scena dello scontro fisico tra le ragazzine, quella in cui Stella aggredisce durante l'ora di ginnastica una compagna smorfiosa. Il testo di Cristiana è composto da solo due frasi. La prima: «Bambina arrabbiata, per umiliazioni precedenti - picchia - compagna», è scritta ispessendo col tratto di penna i due trattini e sottolineando il verbo «picchia». Pensando al dolore, alla rabbia, alla violenza raccontata nel suo episodio di formazione si potrebbe secondo me riconoscere la figura di preadolescente arrabbiata che lì era Chiara. E ancora si pensa al racconto di formazione leggendo la seconda frase: «Vergogna della mamma». Cos' è questo, mi chiedevo? In che categoria lo pongo: Io nella scena, ruolo formativo, motivazione delle azioni o dinamica formativa? Il suo racconto di formazione professionale si concludeva col sentimento di muto dolore e rassegnazione della docente. Ricordavo anche che era stata Cristiana, nel corso della discussione dell'episodio di Paola (sempre insulto scritto, sempre preadolescente chiamato per nome, Simone), a proporre a tutto il gruppo l'analogia tra ruolo educativo docente e ruolo educativo genitoriale. (La scena dello scontro tra ragazzine era stata scelta anche da Clara, come detto sopra).

Infine tutto lo scritto sul filmato di Roberta è dedicato ad analizzare proprio le figure educative della madre e della dirigente scolastica. Leggendo mi colpiva, come sempre, il rispecchiamento con l'episodio narrato nella prima stanza: là c'erano due docenti che cooperavano per una buona riuscita didattica, qui c'erano due educatrici (la madre e la dirigente scolastica) che non sapevano svolgere il proprio ruolo e avevano un effetto negativo sulla formazione della preadolescente. La ragazzina «ha colpito con violenza una sua compagna di classe» Roberta afferma. «Le due figure adulte sono negative per l'educazione della ragazza» scrive e poi analizza comportamento dell'una e dell'altra, ponendosi a turno nei panni di ciascuna per proporre azioni alternative. Da adesso innanzi, come si vedrà, Roberta sarà nel gruppo la portatrice di significati collegati alla famiglia e al rapporto scuola- famiglia.

Ecco che nel compiere il lavoro necessario a offrire al gruppo una sistematizzazione tematica dei testi prodotti nell'attraversamento progressivo delle stanze e delle deissi, mi preparavo altrettanto alla restituzione finale, a quella composizione dei rilievi fatti assieme in un «puzzle rappresentazionale»[836] significativo per tutte e per ciascuna. Ma tornavo anche a manifestare completamente il mio ruolo di ricercatrice individualista o teorica, distinta dal gruppo educativo, dalle docenti con cui c'era un patto di partecipazione e di co-ricerca necessariamente parziale. L'importante era sorvegliarsi sulla misura: quanto

836 Rezzara A.-Riva M. G.(a cura di), (1999), *Formazione clinica*…, *cit*., p. 73: «il *puzzle* rappresentazionale costituito dai diversi momenti di problematizzazione conoscitiva proposti dal percorso».

interpretare, quanto dire, quanto indirizzare. Del resto ero solo a metà del percorso.

8.1 Dal cognitivo all'affettivo

Col terzo incontro saremmo passate alla parte della ricerca dedicata al tempo e avremmo battuto di nuovo l'oscillazione tra individuale e collettivo. Nelle ricerche di taglio clinico che rimandano alla proposta della Clinica della formazione la terza stanza corrisponde al codice affettivo[837], al lavoro di gruppo sulla latenza affettiva[838].

Per me era molto importante questo passaggio, questa transizione: dal cognitivo all'affettivo doveva esserci una sovrapposizione, una corrispondenza e non una cesura, così come tra gruppo e tempo un dialogo e non una partizione. Se nella prima metà della ricerca-formazione avevamo percorso una deissi interna (narrazione esperienze formative) e una esterna (filmato), adesso avremmo replicato specularmente: una deissi esterna (discussione di gruppo sul tema del tempo e del gruppo) e deissi interna (narrazione esperienze formative) nello stesso incontro. Infatti avevo preso una decisione definitiva: c'era bisogno di parlare, di discorrere, di recuperare la motivazione ludica e creativa che fa parte dell'esperienza clinica e che la fatica della scrittura aveva occultato. Sapevo di accusare la pressione del gruppo, la loro percezione di essere "scavate" o "spremute" ai fini della ricerca. Lo sentivo. E mentre riascoltavo la registrazione delle nostre voci durante il secondo incontro continuavo ad annotare la mia insofferenza per non aver saputo suscitare e sostenere la discussione sul filmato. Come se avessi fatto troppa attenzione alle tracce

837 Massa R. (a cura di) (1997), *La clinica della formazione*…, *cit*., p. 37: «Ci interessa soprattutto la fantasmatica inconscia della relazione formativa. E ci interessa giungere a una attività di "interpretazione" attraverso cui esplicitare il "codice affettivo" di volta in volta agente nella relazione formativa stessa, come registro latente delle varie azioni comunicative e delle varie interazioni di gruppo che si danno in maniera manifesta nel mondo della formazione, insieme alle varie configurazioni progettuali di esse. […] Ci limitiamo qui a enunciare, come oggetti fondamentali di analisi da parte della nostra clinica della formazione nei confronti dei materiali stessi via via elaborati nelle prime due stanze – su cui produrre nuove associazioni, nuove esplicitazioni e nuove significazioni in ordine ai vissuti e a le dinamiche affettive in essi sottesi - le fantasie e le emozioni, i desideri e i sentimenti, le dinamiche transferali, identificatorie proiettive e aggressive di volta in volta emergenti. Sia che concernano l'esperienza di riferimento, sia che emergano nell'andamento stesso del *setting* che si è istituito in rapporto a essa.

838 Cerioli, L., Massa, R., (a cura di), (1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Franco Angeli. p. 21: «La terza zona d'ombra, che vorrei chiamare "latenza affettiva", riguarda la relazione formativa come qualcosa che richiede di essere elaborato e compreso. […]. Abbiamo detto che l'insegnante che è impegnato in un lavoro di narrazione deve considerare anche un lavoro di teorizzazione. L'insegnante deve poi poter "interpretare" la relazione, dal momento che non esiste più alcun interprete prestabilito, nessun esegeta e nessun teorico al di sopra di lui […]. Necessitiamo di un lavoro di gruppo sull'interpretazione di ciò che avviene nel processo di relazione.

delle tracce e a non dire nulla che pre-orientasse la visione. Come se loro si fossero tutte date a quel dire le immagini e non a discuterne assieme. Comunque, indipendentemente dal mio rammarico e dalle mie sensazioni, ho creduto che la latenza affettiva avesse bisogno di essere indagata attraverso una fase di discussione "polifonica" sulle relazioni con la preadolescenza a scuola. E che solo seguendo tale intuizione avremmo recuperato anche la fase di teorizzazione, di esplicitazione dei modelli, di comprensione, che mi pareva essere stata carente durante la discussione del filmato.
Ho creduto che il lavoro sulle rappresentazioni, le categorizzazioni e i modelli di comprensione fatto la volta precedente dovesse completarsi attraverso un lavoro di espressione, di affabulazione collettiva sui modi propri di vivere le relazioni educative a scuola. Se riguardavo il disegno a ruota o croce su cui volevo far girare il congegno euristico vedevo che mi si proponeva questa serie: gruppo istituzione tempo personale curriculo. Avremmo discusso di tempo e di gruppo attraverso una scheda da me predisposta (deissi esterna) che ci facesse anche ripercorrere le deissi precedenti secondo il codice affettivo nonché lasciarci l'agio di riflettere assieme indirettamente anche sul *setting* di ricerca in cui ci incontravamo. E solo al termine dell'incontro avrei riaperto lo "spazio narrante" per la scrittura di una vicenda personale di formazione (deissi interna). Questo era la mia nuova calibratura del programma, che avevo progettato e che coerentemente modificavo modificandomi.

8.2 «Riconquistare la parola»: un brano da Carla Melazzini

Intanto mi sorprese allora e mi sorprende adesso come fosse pertinente a tutto ciò che è detto qui sopra il brano di letteratura saggistica che avevo consegnato alla fine dell'incontro, quello che, come ho detto, scoprii in seguito non fu letto da nessuna delle colleghe. Qui si trova in Appendice come Documento 11.
Quando avevo scelto quelle pagine da *Insegnare al principe di Danimarca*[839] a suggello del secondo incontro avevo pensato alla loro fruibilità da parte del gruppo in questi termini: esse propongono il gruppo classe e il gruppo docente come elementi chiave nella vita scolastica, collegati tra di loro, e in particolare vi si insiste sulla formazione del gruppo educativo, su come nel tempo si arrivi a lavorare bene assieme anche attraverso la pratica della documentazione. Avevo proposto il brano perché tra i desideri e le aspettative condivise inizialmente c'erano proprio quelle sulla salute del gruppo educativo e perché desideravo che oltre a chiudere l'incontro dedicato alla latenza cognitiva aprisse verso

839 Melazzini C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*, *cit*. pp. 166-171.

la dimensione, compresente, dell'affettivo. Ma l'avevo proposto senza il titolo, che riscoprivo a casa a conti fatti e che mi colpì fortemente: «La ri-conquista della parola per i docenti». Sorprendentemente era ciò che mi premeva. Davvero non suggellava semplicemente l'incontro ma funzionava da ponte. Lo sapevo anche prima, quindi, ma lo riconoscevo solo allora, in seconda battuta.

Nell'estate del 2011, quando era stato pubblicato il libro che raccoglie gli appunti e i brani stesi da Carla Melazzini durante l'insegnamento e la creazione della "scuola di strada" Chance, avevo trovato uno strumento prezioso. Il lavoro con i ragazzi e le ragazze del proletariato napoletano, con la subcultura da cui io stessa a trentanni avevo scelto di andare a imparare nuovamente da capo, era stato per Melazzini le sue compagne/i di Chance la pratica da teorizzare attraverso i racconti. Essi restituivano la possibilità di una scuola diversa, la pratica di un continuo cambiamento delle proprie idee e azioni didattiche attraverso il confronto reciproco con le/i preadolescenti espunti o rifiuta(n)ti la scuola media così come è. Tutto il libro rimanda alla centralità di due categorie pedagogiche: il gruppo[840] e il tempo[841]. Ora una ora l'altra appaiono occupare il primo posto nell'ordine delle priorità riflessive della prof napoletana ma in realtà è forse un terzo tema a dominare su tutti: la disciplina della parola[842]. Sapevo queste cose quando avevo messo in mano

840 Cfr. ivi, p. 159: «Gruppo è la parola-chiave sia sul versante dei ragazzi che su quello degli adulti. È evidente che non c'è azione didattica efficace se non riesce a governare il sempre più difficile rapporto tra individuo e gruppo; forse meno evidente è il fatto che la condizione indispensabile per la costruzione di un gruppo di alunni sufficientemente buono è che esso si possa rispecchiare in un gruppo di docenti altrettanto buono. Il che dentro la scuola, soprattutto la secondaria, è fenomeno abbastanza raro per non dire impossibile, non tanto per indisponibilità dei docenti, quanto perché meccanismi istituzionali stessi non lo permettono».

841 Cfr. ivi, p. 163: «L'ultima parola-chiave è sempre la stessa, perché è la variabile fondamentale: tempo. Il tempo della scuola è predeterminato, l'unica flessibilità consentita è la ripetizione degli stessi anni scolastici, uno, due, tre volte: uno sperpero insensato. Tutt'altra prospettiva si apre se la domanda è: quanto tempo occorre perché un ragazzo riacquisti il desiderio e la capacità di apprendere? […]».

842 Cfr. ivi, p. 64: «Scendere sul loro terreno, fornendo metodi di introspezione, di confronto, di comunicazione: è più o meno quanto cerchiamo di fare con ragazzi che, come i nostri, affrontano le tempeste della preadolescenza nelle condizioni meno fortunate e protette. I ragazzi Chance sono particolari ma condividono con gli altri la stessa fase di vita, con i suoi problemi. Per i ragazzi di Chance, come per tutti i ragazzi di questa età, imparare la lingua significa prima di tutto trovare uno spazio e dei significati per la parola»; ivi, p. 66: «il preadolescente diffida dell'insegnante non perché parla italiano, ma in prima istanza perché parla, e in genere parla troppo, mentre lui è intasato da emozioni e conflitti che si esprimono col silenzio, con il corpo, con il gesto, con l'urlo»; ivi, p. 67: «E l'insegnante deve imparare la dura arte del dialogo vero»; ivi, p. 73: «La didattica della parola è dunque un processo lento, che non può non partire dalla persona dell'alunno, e non può essergli presentata come acquisizione di una abilità tecnica: così non ha mai funzionato»; ivi, p. 76: «In conclusione la didattica che le ragazze e i ragazzi di Chance hanno esercitato su di noi con azione pertinace, spesso virulenta ma efficacissima, è consistita nel costringerci ad applicare alcuni principi semplici e vecchi come il mondo. Il primo è quello che abbiamo concordato di chiamare "l'assioma della significanza": insegnare significa dare significato alla parola (e a tutte le attività che se ne servono)»; ivi, p. 77: «la conquista della parola è un percorso da fare insieme, un'esperienza di passaggio

al gruppo quelle pagine ma quanto esse potessero aver la funzione di rappresentare un ponte lo scoprivo solo a posteriori cioè alla fine di un lavoro di categorizzazione e di analisi sul mio fare e aver fatto. Le avevo date loro anche perché, implicitamente, fossero indicazione di come nella produzione del *setting* di lavoro che abitavamo assieme fosse rispettata la regola della referenzialità, il procedere cioè secondo la regola di un metodo. Ma adesso trovavo quel promemoria rivolto a me stessa. Così fanno i testi, rivelandosi profondi specchi d'acqua, bolle in cui si sprofonda nel proprio riflesso dell'altro.

Il brano di Melazzini faceva da ponte tra gruppo e tempo, tra gruppo docente e gruppo studente, tra immagini degli studenti, immagini della scuola e immagini del nostro lavorare riflessivo sulle immagini. Ponte tra le fasi di sfiducia e dubbio e quelle costruttive e di scoperta. Ponte tra il cognitivo e l'affettivo, il sentire e il dire[843]. In fondo il passaggio dalla categorizzazione all'interpretazione, che vi è narrato, è quello dalla seconda alla terza stanza. Una dedicata ai modelli di comprensione e l'altra al codice affettivo, di fatto esistenti solo nell'interrelazione. Se prima avevamo cercato di puntare l'attenzione su immagini e figure, su metafore definizioni e giudizi adesso ci servivano le parole dell'effusione colloquiale per esprimere sentimenti ed emozioni, toni e coloriture sentimentali con cui riflettevamo la relazione con preadolescenza nella scuola. Approntai una foglio di lavoro che avrebbe funzionato da riferimento esterno, che avrebbe tracciato un campo riconoscibile in cui prendere posto assieme per tornare sia su ciò che avevamo detto nel corso degli incontri precedenti che su ciò che potevamo dirci della nostra esperienza discorrendo a ruota libera. Si legge in Appendice come Documento 12 (Scheda per la discussione su "tempo e gruppo").

attraverso i diversi ambiti di significanza, partendo dalla sfera dell'identità personale, del corpo, delle emozioni e avventurandosi gradualmente nella sfera più grande, quella del mondo esterno, alla cui significanza dovrebbero concorrere tutte le discipline»; ivi, p. 165: «Per l'alunno è un processo quasi primario, nel quale la parola viene fatta riemergere dal silenzio, dal chiasso, dal gesto che tradisce senza mediazioni simboliche emozioni profonde. Per il docente è una riconquista del senso delle parole, perché il ragazzo non è disposto ad accettare parole che siano prive di significato per lui. Non è facile per un docente accettare di essere zittito ma se riesce a sostenerlo, si apre un percorso educativo molto ricco per entrambi»; ivi, p. 166: «Un laboratorio dei linguaggi – verbali e non – deve essere un luogo predisposto con cura e amore perché vi possa avvenire il passaggio dal silenzio e dal chiasso alla parola e poi alla narrazione rispecchiata e condivisa che costruisce identità».

843 Cfr. ivi, p. 57: «Una consapevolezza che si è fatta strada molto lentamente nel corso del secondo anno ci ha fatto notare come l'interpretazione dei comportamenti dei ragazzi, soprattutto quelli più aggressivi, fosse spesso viziata da una sorta di pregiudizio sociologico per cui ogni azione dovesse essere riportata alla somma delle disgrazie famigliari e sociali, cioè al passato, mentre un occhio più attento avrebbe visto in atto emozioni relative al presente, in particolare alla sfera affettivo-sessuale».

Capitolo 9. Terzo incontro

Il *terzo incontro* si tenne in una nuova aula. Già la volta precedente era stata a rischio la disponibilità dell'aula teatro: lo spazio di ricerca e di autoformazione che le colleghe ed io avevamo voluto veniva come respinto dalla scuola. Ogni volta c'era un problema: mettere via prima il materiale, non far rimanere un minuto di più il signore incaricato di chiudere i locali dell'istituto, non parcheggiare nel cortile, lasciare l'aula-teatro con i banchi in ordine anzi non usarla se possibile, gli impegni di Clara. La scuola è anche sempre una fatica impiegatizia, la scuola non vuole, non comprende e resiste a tutto ciò che cambia, che non è routine.

9.1 Dodici ingrandimenti focalizzati: «La scuola media è…»

Nella nuova aula disposi le sedie a cerchio, misi accanto il banco col cestino solito per portare il "quaderno dei 12 lemmi", le penne, le tre schede di lavoro sul filmato. Riassunsi il percorso fatto, usando per l'ultimo lavoro fatto (visione del filmato) pressappoco le stesse parole della lettera elettronica: nel nostro dire ciò che vedevamo, vedevamo soprattutto rappresentato il nostro modo di vedere. Ci interessava come vedevamo la preadolescenza, la relazione educativa con soggetti in quella fascia d'età, come la comprendevamo, la pensavamo, la sentivamo, a partire dalle nostre esperienze. Mentre parlavo così prendemmo in mano le schede dal filmato, nessuna di loro interveniva a commentarle. Dissi allora che cosa saremmo andate a fare, di cosa saremmo andate a parlare: il nostro sentire il tempo della preadolescenza a scuola, come siamo state noi allora, come sono loro, come sono le nostre eventuali figlie/i preadolescenti. Poi facemmo il gioco della scintilla, sempre malvolentieri all'inizio e poi col consueto effetto di riso liberatorio e distensione dell'atmosfera.

Non avevamo da attendere Clara questa volta e così passammo alla seconda consuetudine: la compilazione del cartoncino piegato in quattro. Prima però leggemmo le espressioni scritte alla fine dell'incontro precedente per completare la frase "la mia materia è…". Non trovammo nulla da dire: erano tutte molto simili, con effetto ripetitivo. Materie belle, interessanti, coinvolgenti... E così eravamo arrivate all'ultima facciata. Forse fu per quello, o per la nuova frase da completare: «La scuola media è…», o perché l'aspettativa di un dialogo più libero si era fatta impellente, fatto sta che la seguente discussione attorno alle 12 espressioni scelte da ciascuna si espanse come non era mai accaduto. E alcune cose interessanti a proposito del filmato furono dette proprio mentre ci confrontavamo

sulle qualità attribuite alla scuola media[844]. Nel saggio di Formenti da cui avevo tratto l'ispirazione per questo lavoro si parla di «ingrandimenti focalizzati di certe apicalità esistenziali»[845] ed era con questa intenzione che avevo proposto per quattro volte il lavoro associativo e la discussione sui suoi frutti. In questa ultima occasione l'effetto di focalizzazione riuscì particolarmente.

Roberta fu la prima a leggere le proprie "definizioni" e a commentarle. Ecco le sue definizioni e il suo commento in cui, con regolarità inesorabile, compare subito il riferimento alla famiglia, suo tema per eccellenza:

> «**Roberta**: La scuola media è formativa, orientativa, passaggio, indispensabile, attenta alla persona alle sue esigenze, impegnativa, non sempre al passo coi tempi, una finestra sul mondo, fresca frizzante, importante, interessante, penalizzata.
>
> **Cristiana**: secondo me è una posizione istituzionale
>
> **Roberta**: ma c'è un aspetto secondo me dove io guardo, dove la vedo come una scuola formata da ragazzi ad esempio quando dico fresca frizzante - una finestra sul mondo - attenta alla persona, una scuola di passaggio in cui veramente si sta attenti ai ragazzi cosa che non succede alle superiori no? Tutte le problematiche di famiglia ecc che poi alle superiori non esistono più, quindi è una scuola che guarda la persona è bella, da questa punto di vista ma è anche vero che ho scritto che è penalizzata»[846]

Oggi, che nel dare stesura definitiva al racconto della ricerca mi appoggio alla trascrizione dei dialoghi, resto ancora colpita da come a quell'altezza, al quarto incontro effettivo, fossero diventati consueti dei modi di dire e di pensare al nostro fare una ricerca. Infatti dopo la lettura di Roberta, sia Paola che Anna discussero del punto di vista dal quale

844 Cfr. De Certeau M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, *cit*., p. 95: «Laddove la rappresentazione sinottica, strumento di sommazione e di controllo attraverso lo sguardo, livella e classifica tutti i "dati" raccolti, la pratica organizza delle discontinuità, nuclei di operazione eterogenei».

845 Così li chiama Laura Formenti a pagina 66 del suo contributo in Kaneklin C., Scaratti G, (1998), *Formazione e narrazione*, *cit*., sulla scorta di un noto passo di D. Demetrio (1992), *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.

846 Nell'episodio di formazione Roberta aveva raccontato la collaborazione tra due docenti; nel lavoro sul filmato aveva riflettuto sulla coppia educativa madre-dirigente scolastica. Si dice qui, in corrispondenza al riferimento alla persona, che Roberta insegna religione.

avrebbero dovuto dire come vedevano la scuola. Ecco le loro parole:

> «**Paola**: D'altronde questa è la difficoltà perché quando tu hai detto 12 definizioni io non te l'ho chiesto però avevo voglia di chiedertelo da che punto di vista è? Quando sono io che mi guardo e in assoluto per me questa è la cosa più difficile, anche riferito alla materia in realtà se io penso a quello che ho scritto è principalmente tutto quello che è secondo me, per me è mistero, per me è passione, poi ci metto anche l'ansia e la fatica dei miei ragazzi. Oggi sulla scuola poi partono le definizioni, le scrivo abbastanza in fretta senza ragionare però obiettivamente la difficoltà era quella: sono io che parlo? È l'idea di scuola media? Come la vedono i miei ragazzi?
>
> **Anna**: A me è sembrato che ci fossero vari punti di vista nelle parole, mi osservavo e ho riflettuto sul fatto che le mie definizioni riflettono punti di vista diversi».

Fu poi la volta di Lucia («La scuola media è formativa, per tutti, obbligatoria, passaggio, accogliente, transizione, orientativa, amicizia, faticosa, a volte stimolante, anche selettiva, da migliorare») e della stessa Paola («La scuola media è passaggio, crescita, sfida, varietà di docenti, tempo "stretto", nuovo linguaggio, ricerca di autonomia, costruzione del domani, cenerentola, docenti a distanza, ansia, aspettative»). Iniziò allora un'altra discussione. Anna disse che in tutte le tre serie c'era la parola passaggio e che lei stessa sul suo foglio aveva scritto «ponte». Poi Fabiana interrogò Paola sull'espressione «docenti a distanza». Io ricordavo bene come lei avesse già dimostrato di essere con Lucia e Cristina portatrice del tema vicino/lontano o attesa/intervento o presenza/assenza. Paola spiegò di aver avuto in mente la differenza tra il ruolo di professoresse e quello di maestra. Ecco le loro parole, in cui si legge però non solo la questione della distanza da tenere come figure educative in questa fase dello sviluppo ma anche l'emergere del tema del tempo, che per Paola è quello dominante in una chiave peculiare:

> «**Fabiana**: "docenti a distanza?" **Paola**: Io sono partita da me e poi comunque ci deve essere spazio per i ragazzi. Docenti a distanza io lo vedo dal loro punto di vista, penso che quella maestra che è santa, lo dicevo l'altro giorno guardando i bambini della scuola elementare […] siamo gli specialisti noi, abbiamo proprio studiato quella cosa, a noi ci ha riempito la vita mentre la maestra…poi pian piano si smantella questa aura …ma certamente la relazione che c'è tra il bambino e la sua maestra e quella tra il ragazzo della scuola media e i suoi insegnanti è diverso.

Roberta – Lucia: non sono sempre d'accordo che le maestre debbano essere così. È naturale? Diverso…

Fabiana: cioè non solo noi teniamo a distanza ma sono anche loro a tenerci a distanza, una figura adulta da cui ti distanzi.

Paola: non voleva avere un'accezione negativa, una specie di lontananza…. Cambia anche la modalità di vedersi…"il tempo stretto" perché è proprio questione di ore di orologio, anche oggi me lo hanno detto "è già finita l'ora?" è già finita l'ora, è così, il tempo fugge e quel poco tempo che è concentrato concentratissimo alla scuola media è così, il ritmo è così

Monica: troppo breve

Paola: sì è sempre breve. È una questione di percezione ho detto oggi hai ragazzi, sono sempre i soliti 50 minuti, e perché ci sono delle ore che sono lunghissime e delle ore che sono rapidissime, forse dipende da quello che facciamo . La matematica se partire e lavorate è un attimo, è un tempo concentrato chiuso».

Dopo questo scambio ci avvicinavamo a concludere la discussione. Fabiana lesse la sua lista: «La scuola media è strumento, orientamento, sola, cruciale, importante, sciatta, confusa, eterogenea, meticcia, divertente, sempre diversa, in ritardo». Anna questionò sull'espressione «sola» (disse: «Perché sola? Siamo tutte qui…») e Fabiana spiegò come, prese tra elementari e superiori, vedesse di fatto le medie come "una cenerentola", isolata. Intervenni allora, dissi che fino a quel punto tutte avevano detto "orientamento" e "passaggio" ma solo Fabiana "eterogenea". Nessuna di loro commentò. Toccò ad Anna leggere: «La scuola media è trascurata, una scommessa, la mia passione, la mia professione, la mia realizzazione, trasformazione, forte, energia, cambiamento, divertimento, amicizia, crescita». Non feci notare quel suo ripetere il possessivo, pensavo a lei e la sua "pugnacità istituzionale" … Qualcuna disse di aver scritto anche lei "amicizia", un'altra delle docenti ripeté: «la tua passione?». E Anna rispose sulla difensiva, si fece un silenzio sorpreso. Leggo nella trascrizione della registrazione audio che intervenni, ricordando il suo testo dell'episodio di formazione dove si narrava in un certo senso la "nascita di una professionista" ma Anna si schermì. Passarono a leggere l'elenco Cristiana: «La scuola media è: entropica, confusa, stimolante, di passaggio, spesso contraddittoria, di trasformazione, di valutazione, di indirizzo, a volte noiosa, poco organizzata, un'occasione per conoscere e conoscersi» e poi Monica: « La scuola media è una palla, noiosa, poco

stimolante, da innovare, da sostegno, da ricostruire, da sperimentare, esasperante, troppo al femminile, troppo breve, ci sono troppi cambiamenti (nei ragazzi), stimolante».
Lucia mise in evidenza il tema della differenza sessuale, quello dominante di Monica[847]. Allora intervenni di nuovo, mi pareva il momento di tornare, anche brevemente, a una riflessione sulle categorizzazioni ricavabili dai lavori sul filmato. Dissi che "passaggio" era stata la focalizzazione più ricorrente e chiesi se qualcuna ricordava dal filmato immagini che potessero essere metafore del passaggio. Io pensavo al ponte attraversato dal gruppo di ragazzini usciti dall'acqua. Ma fu allora che Paola parlò e mi restituì la figura a cui tenevo, quella della carta da parati strappata, vincolata a un suo contenuto personale che nel ricordo ne dispiegava così bene le potenzialità da lasciarmi a bocca aperta. Ecco cosa disse e dicemmo:

> «**Paola**: a me si è accesa una lampadina settimana scorsa quando c'era questa che strappava la carta da parati. Intanto era meno pesante rispetto al cartone del filmato *Via Curiel*, quel senso di tristezza del cartone, qui la ragazzina era molto più serena a me è piaciuto proprio tanto perché era nella sua cameretta con la carta da parati a fiori e in fondo mi ricordava la mia vecchia camera un po' anni settanta però a me quando lei ha strappato è venuto in mente assolutamente che noi non abbiamo strappato perché papà si sarebbe molto arrabbiato però noi abbiamo coperto di manifesti di cose che abbiamo disegnato di impronte fino al soffitto di tutto. Cioè quello strappare è proprio il passaggio, non è più la cameretta della bambina, strappa perché cambia, è un cambiamento fisico capito come è fisico le pareti della stanza. Mentre nel cartone a me dava un senso di oppressione per cui non riuscivo a capire se quello strappare, forse anche quello, è un fuggire? Uscire? Mi dava un senso…
>
> **Tutte**: le bambine, uh mamma, sì all'inizio, strappava
>
> **Paola**: lì c'era un senso di oppressione, quei mobili giganteschi… **Fabiana:** Era un uscire fuori **Paola**: qui invece ho detto ecco ho una nuova interpretazione, è la stanza che cambia perché cambia lei, per quello strappa».

Purtroppo, come annoto a margine della trascrizione dell'audio, ebbi come un moto di

847 Ecco le parole trascritte dalla registrazione: «**Monica**: sì perché sono pochi, l'ho sempre notato. Infatti quando ho insegnato alle superiori ho notato che c'era maggior equilibrio tra colleghe e colleghi e quando sono tornata alle medie ho trovato questo … secondo me un aspetto che io ho colto è che è troppo breve perché forse dovrebbero un quinquennio e poi un ultimo triennio, forse non ci ho mai pensato, non fai in tempo a indirizzare che già questi se ne vanno».

imbarazzo e mi ritrassi al posto di insistere su quella pista. Una volta di più mi sottrassi dalla nominazione meditata delle immagini. Le avevo proposte proprio perché potesse accadere che nel loro ricorre si vincolassero a contenuti personali e proprio adesso che avvenivano le nominazioni non vi davo seguito. Nelle parole di Paola è evidente quel comporsi improvviso della costellazione: come in un risveglio riusciamo, solo in quell'istante, a riconoscere nell'immagine un significato che non c'era se non nel nostro vederlo allora, aprendo una possibilità di senso che in quel "prodotto storico" non era altrove che in noi e nel nostro venire da allora.
Con una mossa che a posteriori riconosco come incongrua rispetto alla ricerca ma analoga alle mie tematiche e ripetizioni tornai sulla questione dell'eterogeneità e si verificò un altro episodio di leggera e sotterranea tensione con Anna, che rifiutò questa proposta di riflessione[848]. Se penso alle note scritte dopo l'incontro trovo l'esplicitazione di quella tensione che avvertivo, e subivo, tra me e lei, effettiva leader del gruppo.

9.2 Una discussione su "tempo e gruppo"

Ci alzammo per riporre le schede e il libretto e stabilimmo di passare alla discussione sul tempo e sul gruppo. Mentre ci risistemavamo dissi a Lucia che il titolo di massima del nostro incontro riguardava il tempo e che dal commento al suo episodio era risaltato il lasciare tempo, la sospensione del tempo, il dare tempo che diventava però anche un dare libertà e le chiesi se volesse dirne qualcosa ancora, ricondurlo a una sua riflessione sulla relazione con i ragazzini e le ragazzine a scuola o sul suo lavoro d'insegnamento di "educazione musicale". La collega ci disse che da una parte lei dava tempo ai ragazzi, li lasciava soli perché così trovavano il loro tempo ma che d'altro canto il suo lavoro era connotato da una serie di promesse non mantenute perché il vincolo di esaudire i programmi, i contenuti previsti, impediva di soddisfare le promesse di trattare argomenti più interessanti per loro, connessi ai loro interessi.
Ritornammo alla "traccia per parlare" che avevo preparato (in Appendice come Documento 12). Proposi di cominciare dai significati suscitati dal tema del "tempo" e quindi di scegliere una o due tra le espressioni elencate.
Procedemmo parlando a turno, ciascuna illustrando le motivazioni della propria scelta.

848 Ecco le parole dalla trascrizione dell'audio: «**Anna**: «l'eterogeneità non è una caratteristica della scuola media, anche noi siamo diverse, anche elementari anche alle superiori»; **Io**: «ma se dici che è di tutti ed è obbligatoria, non succederà più di andare tutti nella stessa scuola e non da bambini dove si è più uguali. Certo dipende da come la vedi, in tutte le scuole fai conto con tempi modi e caratteri diversi, forse per me c'è un aspetto più sociale. È personale».

Nel nostro colloquiare si disse di tempi, o tempo, che appartiene alle e agli studenti e con cui noi ci dobbiamo misurare: loro hanno tempi diversi, tempi propri che dobbiamo rispettare e considerare e con cui ci si deve confrontare con maggiore o minore difficoltà. Nella maggior parte dei casi venne trattato questo rapporto laborioso: tra un tempo voluto e sentito (o dovuto) dalle docenti e dalla progettazione curricolare e una pluralità di tempi dei discenti. Parlammo anche di un tempo generale, collettivo, che è fonte di preoccupazioni e pensieri e fa provare pena e tenerezza per le/i preadolescenti[849]. Troviamo nei nostri discorsi descritto il tempo come concetto esistenziale e culturale[850]; il tempo della scuola che deve essere liberato da fatica e noia[851]; il tempo del corpo che cresce[852]; il tempo della propria preadolescenza[853]: queste ultime però sono occorrenze uniche, nominate solo da una o l'altra del gruppo. Le scelte più frequenti sono state: "il tempo che ci vuole" e "il tempo che ci mettono"[854]. Invece "il tempo come ricordo", interiorità, memoria - che

849 Cfr. dalla trascrizione audio: «**Cristiana**: «il tempo che li aspetta perché io provo molta tenerezza verso le difficoltà perché tendenzialmente devono prepararsi alla vita e la vedo dura e quindi mi intenerisco questi ragazzi che dovranno affrontare le difficoltà provo per loro una profonda tenerezza»; **Monica**: «Il tempo che viviamo nel mondo perché ci include tutti, include gli adulti e soprattutto gli adolescenti e i preadolescenti e non è facile soprattutto oggi capire che tempi viviamo, e quindi il tempo che li aspetta, riferito soprattutto a loro, mi collego alle sue preoccupazioni che veramente mi fanno pena e tenerezza».

850 Ecco le parole trascritte dall'audio dell'incontro: «**Anna:** il tempo ci perseguita ma proprio credo sia più una caratteristica del mondo occidentale più che del mondo orientale, che si muove e ragiona secondo altri canoni e forse altre ossessioni, e questo lo vivo anche su di me io mi sento molto dentro questa logica del tempo, la critico e ci sto dentro ci sguazzo».

851 Ecco le parole trascritte dall'audio dell'incontro**: «Roberta**: il tempo che passiamo a scuola. Ho pensato sia a noi come insegnati sia ai ragazzi, ho pensato a quanto sia importante passare del tempo in cui tutto sia piacevole, interessante, coinvolgente da parte nostra le strategie, il cambiamento, il rinnovamento; da parte dei ragazzi invece il coinvolgimento, l'attenzione che spesso non c'è, la fatica. Il tempo che passiamo a scuola è faticoso se non ci sono risultati nel senso che questo scambio tra insegnanti che devono adeguarsi ai ragazzi e ragazzi che devono altrettanto ricambiare con interesse e impegno e diventa quindi tempo non interessante non piacevole da migliorare».

852 Ecco le parole trascritte dall'audio dell'incontro: «**Anna**: Il tempo del corpo perché è proprio visibile il corpo…mi capita a volta di vedere le foto della stessa classe in prima e in terza ed è bellissimo, lì proprio emerge come il corpo cambi in questo tempo, l'ho letta in modo più originale, il loro corpo impiega questo tempo del nostro ciclo di scuola media per fare una profonda trasformazione».

853 Ecco le parole trascritte dall'audio dell'incontro**: «Cristiana**: Il tempo della mia preadolescenza è perché la mia scuola media è stato un periodo molto importante per me, in cui ancora io spesso ritorno sia come ricordi che alcune persone sono ancora nella mia vita».

854 Ecco le parole trascritte dall'audio dell'incontro**: «Anna**: Il tempo che ci vuole l'ho associato sia ai ragazzi che hanno tempi diversi e che a volte sono loro stessi a non rispettare i reciproci tempi, specialmente quando in classe si lavora e un ragazzino sta pensando c'è subito qualcun altro che gli brucia la risposta e poi il tempo che ci vuole è proprio rivolto alla mia, alla nostra professione al nostro lavoro, ragioniamo, io ragiono di sicuro in termini di quanto tempo dedicare a questo, quanto tempo dedicare all'altro ed è un po' una grandezza che noi, prima dicevamo, ci vuole troppo tempo e quindi facciamo rincorrere la

veniva suggerito da alcune voci dell'elenco proposto come stimolo alladiscussione - venne espunto. L'interesse si concentrò in definitiva principalmente sul tempo nella scuola: esso deve comporsi del tempo dettato dall'organizzazione complessiva dell'istituzione; da quello amministrato da noi docenti come professionisti; da quello molteplice e incalcolabile richiesto dai differenti percorsi di apprendimento[855].

Interessantissimo dal mio punto di vista, come dissi in situazione a tutto il gruppo e come ricordai in seguito più volte, fu il tema proposto da Cristiana: lei indicò la differenza tra un «tempo cognitivo», verso cui c'è più tolleranza e disponibilità, e un tempo che chiama di «maturazione emotiva», cioè il tempo in cui l'allievo/a si scolarizza, matura l'adesione alle regole della classe o forse della professoressa. Cristiana disse provocatoriamente di voler portare la nostra attenzione sul fatto che tra i tempi dei ragazzi da rispettare c'è anche questo tempo di adesione emotiva alle regole. Dice "noi", e poi si corregge, torna a usare la prima persona. Ecco le sue parole e quelle delle colleghe:

«**Cristiana**: Posso fare una domanda un po' provocatoria posso? riguardo questa cosa dei tempi degli alunni secondo me noi, io riesco a tollerare di più il tempo cognitivo, che un ragazzino sia lento o veloce, piuttosto che il tempo sulla maturazione emotiva cioè il ragazzino che non sa stare fermo, che non riesce a introiettare le regole, come alzare la mano o parlare secondo l'insegnante. Secondo me su questo noi siamo, io mi ritrovo ad essere molto meno paziente.

Monica: non ho capito.

Roberta: quando tu dici il tempo che ci mettono non solo nell'apprendimento ma

nostra vita e non so se solo l'insegnante o può essere esteso questa ossessione del tempo»; **Fabiana**: io ho messo il tempo che ci mettono e il tempo che ci vuole perché mi è sembrato dal mio punto di vista molto diverso e contraddittorio, loro ci mettono sempre un tempo che non è quello che ci vuole e anche io ci metto un tempo che non è detto che ci voglia. Quindi mi sono ritrovata in questa sorta di circolo vizioso»; **Roberta**: Il tempo che ci mettono è il rispetto dei ragazzi, ho pensato soltanto a loro, rispettare ogni singola persona, non avere la fretta di ottenere subito i singoli risultati, non è giusto, quindi proprio ho pensato esclusivamente all'alunno, al rispetto di ognuno che ha i suoi tempi, i suoi ritmi».

855 Ecco le parole trascritte dall'audio dell'incontro: «**Monica**: il tempo dell'apprendimento, è che ci vuole tempo per capire e questo spero che bisogna capire soprattutto nel mondo di oggi che va così veloce; **Lucia**: Il tempo che ci mettono è il tempo che ci vuole, che ci vuole anche a sapere aspettare, saper aspettare i loro tempi. Il tempo dell'apprendimento perché i tempi dell'apprendimento non hanno tempi, sono soggettivi; **Lucia**: Il tempo che ci mettono ad interessarsi allo studio, alla materia quindi a restare anche fermi, attenti a non agitarsi perché loro vogliono il tempo anche per rendersi conto di quello che stiamo facendo, anche per trovare spunti che possano loro interessare quindi specialmente per quello che riguarda la mia materia hanno bisogno di tanto tempo per decidere prima di tutto quale strumento usare, cosa fare, come approcciarsi alla musica e poi trovare l'interesse per farlo. I frutti io li raccolgo sempre dopo un anno».

anche nella maturazione.

Cristiana: secondo me quando noi ci…, quando io mi avvicino a un ragazzino sono più disponibile a tollerare una lentezza di tipo cognitivo, un ragazzino che si mette lì e fa fatica a comprendere però è disponibile ha l'atteggiamento di voler imparare piuttosto che un ragazzino che continuamente manda dei messaggi: io del tuo lavoro poco mi importa, non rispetta quelle che sono le regole.

Roberta: Io ho pensato esclusivamente all'apprendimento, ti dico la verità, non ho pensato all'altro aspetto.

Cristiana: mi veniva da dire che mi accorgo che su questo aspetto io faccio fatica».

Nello sforzo di sincerità e di riflessione di Cristiana, che era anche un invito a mettersi in gioco, si intrecciavano i temi suoi personali e quelli pedagogici che il gruppo faticava a trattare. Cristiana nominava un conflitto attorno all'espressione: la posta in gioco è «mandare messaggi», «parlare quello che vuole l'insegnante». Ma nel suo discorso si trattava anche dell'interesse e dell'adesione al lavoro di studio come inseparabile da un'adesione emotiva.

Il tema del farsi troppo vicine per aiutare, finendo per urtare o urticarsi, era risuonato come suo proprio già durante l'interpretazione degli episodi di formazione professionale, assieme a quello dell'istinto[856]. Solo pochi minuti prima dell'intervento riportato qui sopra, spiegando le sue scelte dalla scheda-stimolo, aveva detto così: «Io spesso sento l'impazienza di ottenere dei risultati, di poter semplicemente aiutare, mentre ecco è un lavoro che io dovrei aspettare i loro tempi, che reagiscano col tempo che…». Nel suo testo sull'episodio professionale formativo l'alunna preadolescente aveva un nome, Chiara, e un corpo che veniva descritto. E Chiara scriveva contro la disciplina: un insulto sulla verifica di matematica. Anche la preadolescente dunque aveva bisogno di controllare l'istinto e di trovare una giusta soglia?

Avvertii subito, mentre accadeva, l'importanza di questo spunto offerto da Cristiana. Ero preparata credo, avevo in mente la connessione molteplice tra disciplina come contenuto organizzato del sapere, come regolamento dell'istituzione che si scrive sul corpo tramite la

856 Cfr. dalla discussione sugli "episodi professionali" il suo intervento: «**Cristiana:** io credo che quello che sia molto difficile, o almeno per me è difficile da tollerare e per cui mi viene da aumentare la vicinanza è proprio diciamo l'insuccesso, quando ti rendi conto che non riesci a trasmettere o vorresti o e quindi a me istintivamente viene da accorciare le distanze, che poi questo è vero non è sempre… è proprio l'istinto che mi porta in questo caso ad accorciare la distanza».

disposizione delle dimensioni materiali e simboliche; pensavo a un'economia scritturale che traduce i regolamenti in disposizioni corporali. Oltre Foucault e Bourdieu infatti avevo presente soprattutto, sia come contenuto che come strumento per la metodologia della ricerca, la descrizione del rapporto tra corpo e scrittura come lo racconta Michel De Certeau ne *L'invenzione del quotidiano*[857]. Inoltre prima dell'incontro avevo riletto il saggio di Massa sulla temporalità educativa[858]: la strutturazione delle temporalità di alunno, docente, curricolo e istituzione era secondo la sua proposta di tipo "connettente e conflittuale" assieme. Nel quadrante temporale disegnato da Riccardo Massa per rappresentare la strutturazione delle temporalità educative si individuava un'asse di continuità tra insegnante e curriculo di natura contenutistico-didattica e un'asse di discontinuità tra la temporalità dell'alunno e dell'istituzione, di natura psico-antropologica[859]. Ci ripensai ancora più fortemente in qual momento perché le 12 espressioni per terminare la frase : «la mia materia è…», scritte la volta precedente dalle professoresse co-ricercatrici, erano risultate tutte definizioni stereotipe, che focalizzavano soprattutto una invisibilità del contrasto.

857 Cfr. De Certeau M. (2001), *L'invenzione del quotidiano*, *cit*., pp. 195-219. Soprattutto le pp. 204-206 da cui *passim*: «Dalla nascita alla morte il diritto si "appropria" dei corpi per farne il suo testo. Con ogni sorta di iniziazione (rituale, scolastica eccetera) li trasforma in tavole della legge, in quadri viventi di regole e costumi […] Qualsiasi potere, compreso quello del diritto si traccia sulla schiena dei suoi sudditi. Il sapere fa altrettanto. Così la scienza etnologica occidentale si scrive sullo spazio fornitole dal corpo dell'altro. […] Il testo stampato rinvia a tutto ciò che si imprime sul nostro corpo, il marchio (a fuoco) del Nome e della Legge, e lo altera infine con l'esperienza del dolore e/o del piacer e per farne un simbolo dell'Altro, un detto, un richiamato, un nominato. […] La sofferenza di essere scritti dalla legge del gruppo si accompagna stranamente a una gioia, quella di essere riconosciuto (ma non s sa bene da chi), di diventare una parola identificabile e leggibile in una lingua sociale […]».

858 R. Massa (2003), *Continuità educativa e temporalità. Il tempo come oggetto pedagogico*, paragrafo I del capitolo VIII *Tempo e spazio* in Massa R., *Le tecniche e i corpi*, *cit*., pp. 209-216. L'avevo riletto perché il nostro percorso di riferimenti prevedeva di passare oggi per un riferimento al tempo personale. Ciò falsava la mia interpretazione restituzione? Sì, no, non si trattava di questo. Ero io e non un'altra presente a condurre e condividere. Questa era la mia possibilità nell'occasione comune e compartecipata di farci compiere dei riconoscimenti. Nel momento in cui ciò si fa narrazione intellegibile e condivisibile, rispondendo a un minimo criterio intersoggettivo di validità, si produce un acquisto di conoscenza nella situazione di allora e di ora in cui ripercorriamo quella storia.

859 Cfr. i due passaggi già riportati in *Parte II, Cap. 7.3*. Ivi, p. 214: «Gli unici nessi possibili tra la temporalità dell'allievo e dell'insegnante, del curricolo e dell'istituzione, della vita reale con quella educativa, sono di irriducibile conflittualità: come potrebbe del resto essere diversamente? La pratica educativa e il sistema educativo diventano allora, o dovrebbero diventare, una metodica e un *setting* di elaborazione pedagogico-esperienziale e non meramente psicologico-repressiva, o scatenante, di tali conflittualità»; ibidem: «A questo punto può forse risultare evidente, disponendo il tempo dell'allievo sullo stesso piano di quello dell'insegnante come temporalità conflittualmente relative agli attori del processo formativo, e al di sotto quelle conflittualmente relative, nell'ordine degli oggetti culturali e istituzionali di esso, che un tale quadrante temporale è attraversato da un asse di continuità, il quale passa per la diagonale insegnante-curricolo, di natura prevalentemente didattico-contenutistica, e da un asse invece di discontinuità, il quale passa per la diagonale allievo istituzione, di natura prevalentemente psico-antropologica».

Fatto sta che la proposta di Cristiana non fu accolta, il discorso fu lasciato cadere, si riprese "il giro" per esporre le proprie scelte dal foglio proposto come "stimolo". La questione della disciplina, in ogni senso, continuò a rimanere implicita. Come quella delle differenze (eterogeneità) e della corporeità, dal mio punto di vista, secondo i miei temi che non posso fare altro che riproporre. Non sapevo quanto intervenire, quanto interpretare delle loro/nostre parole prima di aver messo sul tavolo tra di noi dei testi, per tornarci assieme. Se dire o no di queste mancanze, se chiamarle così. Leggo, nella trascrizione della registrazione, che in conclusione di questa fase dell'incontro comunque mi espressi, dissi proprio che avevo notato come solo Cristiana avesse sollevato la questione della disciplina nei suoi due significati e che dunque vi erano, secondo me degli impliciti o rimossi. Dissi che assieme avremmo messo a fuoco queste cose discutendo, notando le ricorrenze, le discrepanze, gli accordi o le stonature tra le parole e le nominazioni[860].
La discussione "sul gruppo" fu ancora più breve, come se tutta l'attenzione e l'impegno fossero state dedicate al discorso attorno al "tempo". Dal confronto collettivo emersero fondamentalmente due aspetti. Il primo è il rispecchiamento tra gruppo-classe e gruppo-docente: si somigliano, si rimandano, si implicano, si trovano "nella stessa barca", collegati da più parti[861]. Il secondo è la dialettica singolo - gruppo, non intesa come docente *versus* gruppo studentesco ma come ricerca di un equilibrio tra integrazione e preservazione dell'individualità[862]. Ricerca descritta come compito di cura educativa

860 Avevo abbastanza decostruito la mia posizione di interprete autorizzato e di detentrice del sapere per fare questo intervento? Stavo interpretando la clinica come ascolto di sostegno o no? Queste le parole che dissi, davvero poco chiare fuori contesto: «**Io**: ho notato le cose nominate e taciute... Solo Cri ha nominato la disciplina. Questo argomento che per la mia esperienza è determinante nella vita scolastica e nella letteratura specialistica anche non trova rappresentazione nei nostri discorsi. Se pensi al gruppo e il singolo nella letteratura ci si preoccupa di cosa succede quando tu docente stai una di fronte al gruppo, verte anche sulla disciplina, qui è un argomento assente nei nostri discorsi, magari nei corridoi se ne parla ma qui non abbiamo detto nulla. Neanche di corpo abbiamo parlato. Forse ciò che è prossimo e scottante non si dice e non si vede bene. Corpo disciplina e le vie. Questo tipo di lavoro di discussione in gruppo, che solo col deposito del discorsi nel tempo produce conoscenza».

861 Ecco le parole trascritte dall'audio dell'incontro: «**Cristiana**: Ho scelto il gruppo dei pari e il gruppo docente che poi in realtà secondo me sono un po' la stessa cosa quanto per i ragazzi è importante il gruppo dei pari e dipendono dal giudizio di chi è loro vicino in età e poi forse le dinamiche del gruppo docente in alcuni casi si somigliano; **Roberta**: Del gruppo ho scelto Il gruppo e il singolo e poi il gruppo classe perché io nel gruppo classe ci vedo anche i docenti: è formato da docenti e ragazzi, uno scambio e una collaborazione che è importante».

862 Ecco le parole trascritte dall'audio dell'incontro: «**Monica**: Per il gruppo ho cercato di non dare una risposta così…un'idea mia, un contrasto, il gruppo e il singolo perché il gruppo è molto importante ma anche il singolo; il gruppo e il capro espiatorio perché il gruppo può fare tante cose e poi rifugiarsi nel gruppo che copre; **Roberta**: E poi a questa età il gruppo è indispensabile perché si confrontano, nasce nella preadolescenza questa esigenza di confrontarsi con l'altro ma è anche vero che nel gruppo tendono un po' a nascondersi e quindi l'importanza di ogni singola persona ma non come capro espiatorio, come ogni singolo nel gruppo trovi l'identità l'amicizia e si realizzi; **Lucia**: E poi il gruppo e il singolo perché io

verso il gruppo classe ma che, stante il parallelismo sopra descritto, potrebbe riferirsi anche al proprio vissuto nel gruppo educativo delle docenti, in cui si desidera integrarsi senza "sparire". Intanto mentre le colleghe parlavamo mi scoprivo insofferente. Mi pareva che tutto quello che sarebbe possibile sentire, vedere, immaginare, trattare riguardo la preadolescenza e la vita nel gruppo non trasparisse dalle parole delle miei co-ricercatrici formande. Le ragazzine e i ragazzini non si vedevano, non c'erano immagini, ritratti, aneddoti, quadri concreti. Niente ricordi personali, niente coloriture emotive che portassero a un'immedesimazione o nutrissero le riflessioni su sistemi di azione didattica ed educativa. Mi pareva che il discorso, sotto la specie delle considerazioni di strategia educativa e didattica, esprimesse di fatto solo il protagonismo adulto. Ero insoddisfatta perché non vedevo le/preadolescenti, non vedevo il gruppo classe vivere nelle loro parole. Mi pareva che ritornasse sempre il gruppo docente, lo sguardo del docente che deve dire, deve fare, deve disporre, deve condurre. Questo era quello che sentivo ma di cui allo stesso tempo diffidavo. Era un'altra forma dell'effetto-specchio? O erano le mie aspettative, la *mia* caccia alle figure e alle immagini che andava delusa? Sapevo troppo e mi aspettavo di capire e riconoscere subito i temi che avevo studiato? Davvero non erano capaci di curiosità e di ascolto o ero io in realtà ad essere così? Io con loro cioè noi? Mi sentivo agitata, sapevo di star prendendo lucidità, la discussione si concluse e facemmo una lunga pausa[863].

Non rimaneva molto tempo prima della fine dell'incontro. Non avevo anticipato nulla circa l'attività conclusiva. Durante la loro permanenza in corridoio misi in ordine le sedie e i banchi e quando rientrarono nell'aula annunciai che avremmo per la seconda volta scritto la narrazione di un episodio di formazione. La proposta fu accolta con una sorta di buonumore, come un compito grato. Ne rimasi colpita. Anche dare le indicazioni fu

lavoro sempre col gruppo classe ma devo trovare anche momenti con il singolo per cercare di portare non allo stesso livello degli altri ma di integrarlo con gli altri, di non farlo sentire isolato. Basta; **Paola**: Rispetto al gruppo: anche io ho scelto il gruppo e il singolo e il gruppo classe perché la prima cosa è far funzionare questo aspetto. Non è semplice far partire il gruppo classe perché attraverso anche la matematica bisogna arrivare lì a fare in modo che ci sia un gruppo che riesce a funzionare lasciando spazio ad ogni singolo che poi ha bisogno di riconoscersi nel gruppo. Dinamiche relazionali tra loro e me, tra loro e loro, insomma è una componente grossa che non si può mai lasciare fuori. Sarà che spesso faccio il coordinatore in prima, ma è determinante lasciare che ci sia lo spazio per ciascuno di loro e allo stesso tempo farli diventare, vorresti che e non è detto che ci arriverai mai, ma la tensione è a farli star bene.

863 Concludo con due rilievi. Monica solamente sceglie di nominare la dinamica tipica dell'età preadolescenziale, quella del capro espiatorio. La conflittualità, i contrasti sono quasi sempre espunti dal discorso comune. Monica si farà portatrice di questa istanza. Anna, non saprei se in relazione/reazione a me, sceglie il tema dell'eterogeneità ma con una declinazione particolare, solo anagrafica. È piuttosto Fabiana a nominare la differenza, proprio criticando indirettamente l'illusione anagrafica e in un senso che io intendo, riferendosi al "gruppo degli impari".

semplice, come se dopo la prima volta fosse più facile entrare nello "spazio narrante". Mi espressi così:

«Vi chiedo in questa mezzora scarsa di scrivere un episodio che ripescate dalla memoria e che ritenete decisivo nel bene o nel male nella vostra formazione di quando eravate ragazzine. Un episodio della vostra formazione di preadolescenti. Qualcosa accaduto tra i 10 e 13 anni e che direste vi ha formato. Come fosse un racconto, strutturato a episodio: personaggi, avvenimento, svolgimento. Il periodo è quello: fine dell'infanzia, prima o dopo… come termine di riferimento le scuole medie ma sono sempre anche "altri tempi", chissà»

Anche in questo caso, dopo l'indicazione e la sua voluta vaghezza, sorse un coro di domande: «e se fosse un anno in più? Un anno in meno? Io avevo meno non importa?… dobbiamo mettere il titolo? il tema? io ero al liceo, faccio fatica a andare indietro, relazioni mi ricordo ma episodi significativi no…; io non so che età avessi… etc etc.» che si spense presto e ognuna entrò nella scrittura.

Man mano che le colleghe terminavano di scrivere mi davano il foglio e salutando andavano via. Continuavo a rimanere sorpresa dal loro evidente piacere per il lavoro di scrittura. Nella registrazione si sente la voce di Paola: «Consegno, pazzesco è venuto non solo l'episodio ma anche un nome che credevo di aver sepolto nella memoria» e quella di Fabiana: «Io mi ricordo davvero poco della scuola media». Non è registrato invece di quello che mi disse Cristiana, rimasta fino all'ultimo con me, mentre raccoglievo i materiali, sistemavo l'aula e chiusa la borsa ci incamminavano per il corridoio. Ne resta traccia solo in un appunto steso da me sul quaderno rosso appena salita in macchina: volle sapere se avrei fatto una restituzione di tutto il lavoro. Le dissi che certamente era così, era previsto dal nostro stesso programma. E poi mi disse che in questo lavoro che stavamo facendo si vedeva come fossimo fatte di più piani, identità molteplici interferenti, anche madri o figlie o donne e altro, e che di questo si finisce a scuola per parlare sempre solo di sfuggita… in corridoio[864].

864 Sul quaderno rosso scritto a matita leggo l'aggettivo "emblematico" ma ricordando questo episodio oggi, mentre lo racconto, penso che quel poco di calore e di invenzione che viene dal raccontare quei giorni, quello scialo di triti fatti, stia nell'occasione condivisa di aver sentito e fatto senso assieme, per quei dieci passi. E potrei anche dire che "emblema" etimologicamente dice "ciò che è messo dentro"; che rimanda a un'immagine unita a un motto; che siccome il libro di emblemi è un libro di allegorie e si torna alle figure e ai fantasmi. Per concludere torno allora di nuovo allo specchio, perché per ogni alunno/a della scuola "non cambiata" il corridoio rimane il luogo della vita vera, dell'evasione e per le docenti forse, anche rispetto allo spazio ritagliato e voluto della ricerca-formazione resta comunque il posto dello scarto, del laterale, residuale.

Capitolo 10. Tra terzo e quarto incontro

Alla fine del terzo incontro mi ritrovai molto stanca. Appena salita in macchina mi segnai sul quaderno rosso che usavo come diario di ricerca un appunto sulle parole di Cristiana in corridoio, sul nostro essere fatte di tante cose, di tanti aspetti. Sullo stesso diario, sotto l'intestazione «Tra 11 e 19 ottobre» trovo annotate a matita molte lamentele, preoccupazioni. Riferisco ansie di vario tipo: non sono fedele al modello della clinica della formazione; Anna mi pare «scettica e insoddisfatta»; il tempo non basta; non mi fido della mia capacità di restituire; ansia per la deissi simbolico-proiettiva e per la messa in asse, che avverranno in contemporanea. E poi mi sfogo contro le colleghe: «gravissime sono le zone di cecità che riguardano il sesso, il corpo, la cultura, il futuro». Scrivo che è come se si fossero «trattenute». Poi affastello note in seguito a una cena fatta con tre donne più giovani di me, alla loro prima supplenza annuale nella scuola media: scrivo che se il gruppo si fosse formato altrimenti, in modo più informale, per altre reti, incontrandosi fuori dalla scuola allora sì che ci sarebbero state altre dimensioni del dialogo. Pareva insomma che stessi dimenticando le conoscenze teoriche e il training a cui mi ero sottoposta durante la preparazione alla ricerca, come se non fosse scontato che un'altra situazione, con altre persone avrebbe prodotto discorsi ed elaborazioni e invenzioni differenti. Sfogavo tensioni, fatica malumore quasi esigendo una prestazione e o una corrispondenza al mio quadro di riferimento. Ritornavo infine sulle difficoltà «con la leader che non accetta immagini discrepanti» (?). Poi, abbandonando la modalità recriminatoria, passo ad annotare le emozioni provate leggendo gli episodi di formazione personale.

Quando mi ritrovai sola con il "materiale" (i testi) procedetti a sistemare prima di tutto il lavoro fatto su tempo e gruppo, riascoltando il nostro conversare e trascrivendo passaggi. Produssi una scheda dividendo tutte le espressioni che avevamo usato in tre categorie: una tratta del tempo/dei tempi "loro"; una tratta del tempo in relazione a un "io"; la terza raccoglie le altre accezioni, sparse e uniche. Sul gruppo avevamo detto meno, infine così poco che optai per un semplice elenco ricavato direttamente dalla trascrizione. Le due schede si trovano in Appendice come Documento 13 (*Tavola "sul tempo e i tempi"*) e come Documento 14 (*Tavola "sul gruppo"*).

Nel fare questo lavoro, mentre ritornavo sulla nostra discussione, la risentivo diversamente. Mi rendevo conto che quell'esperienza fatta assieme stava dando senso e ragione a qualcosa che avevo conosciuto teoricamente. Non potevo preoccuparmi della difficoltà a cogliere le immagini della preadolescenza perché già ero stata avvertita, in certo senso. In *Formazione clinica per il dirigente scolastico* si legge:

«[...] l'autoreferenzialità della maggior parte degli interventi. Sia i direttori che gli insegnanti parlano soprattutto di sé, della propria vita, del proprio lavoro, dei propri drammi. Gli alunni e l'istituzione scolastica compaiono solo sullo sfondo, in modo poco connotato e spesso stereotipato»[865].

Durante il lavoro solitario, con la calma, ricordavo quanto si trovasse trattata nella letteratura scientifica pedagogica la questione dell'ignoranza del gruppo classe come contesto determinate dell'esperienza scolastica e influente sui processi di apprendimento[866]. La mia passione per Carla Melazzini dipendeva largamente dalla sua sensibilità per questo tema. Mi sembrava bizzarro allora aver sofferto, durante l'incontro di ricerca, per l'impressione che parlassero soltanto del gruppo educativo, di se stesse, e non del gruppo delle/dei preadolescenti. Mi era parso di non vedere mai davvero ragazzini nelle loro parole eppure sapevo che nei testi della Clinica della formazione erano continui i riferimenti alla funzione-specchio[867]. Dovevamo infatti guardare assieme attraverso lo specchio, cogliere gli irriflessi cioè i modi nostri di vedere la formazione. Se nella conversazione era stata ricorrente la preoccupazione per la dialettica io-gruppo, bisognava dunque ascoltarla, rifletterla nuovamente. Non è forse vero che a volte nella prima adolescenza la funzione omologante del gruppo può essere soverchiante[868]? Lo avevamo vissuto da piccole? Il "loro" vivere quotidiano nelle classi risvegliava in noi quelle memorie? Pensavamo di potere o dovere agire formativamente su questa dinamica?

La lunga preparazione per disegnare il quadro di riferimento multidisciplinare, per collocare e istruire il mio sguardo, per definire i codici e i luoghi e le mete della ricerca, serviva anche questo. Non ad avere aspettative ma ad ascoltare meglio. Non per trovare

865 Rezzara A., Riva M. (1999), *Formazione clinica*…, *cit*., p. 97.

866 Cfr. Nigris, E., *Il rapporto fra scuola e società* in Moscati R., Nigris E., Tramma S. (2008), *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori, pp. 29-74. In particolare le pagine da 38 a 44, da cui p. 40: «Il gruppo, nella sua concreta dimensione di transizione tra il familiare e il sociale, rischia così di non venire analizzato; nella sua dimensione di terzo, che appartiene contemporaneamente allo spazio interno e a quello esterno (al ragazzo, alla famiglia, alla scuola), viene disconosciuto».

867 Cfr. Rezzara A., Riva M. (1999), *Formazione clinica.., cit*., p. 134: «La metafora dello specchio è molto frequente nelle parole dei formatori […]. Ciò che trapela è il fantasma della "formazione speculare", che cerca "lo sdoppiamento, la riproduzione di sé nell'altro, la formazione dell'altro come conforme alla propria immagine" (*Kaes*). Il formando è ridotto a mero riflesso del formatore. La proiezione dei propri vissuti sul bambino-orma consente anche al formatore di portare all'esterno il malessere che egli prova nella scuola».

868 Cfr. Barone P. (2005), *Traiettorie impercettibili*, *cit*., p. 24: «emerge con frequenza dalle ricerche e dalle indagini psicosociologiche sull'adolescenza l'osservazione per cui, in questa complessa fase esistenziale, vi sarebbe una sorta di omologazione al gruppo dei pari, caratterizzato dall'indistinzione e dall'invisibilità dei singoli in rapporto all'uniformità».

solo ciò che già sapevi e ti aspettavi ma per ri-conoscere quello che si era saputo e detto altrimenti, ulteriormente. Per riconoscere con altre e per altro, considerando questo un frutto che porta al cambiamento, alla possibilità. Imparavo che se la formazione era il mio oggetto di studio, quello studio trovava senso, utilità, funzione sul livello pedagogico, da cui veniva e a cui ritornava appunto nell'esercizio pratico di ricerca partecipata e condivisa. Cambiare modo di vedere assieme…Ma noi cosa avremmo visto assieme? Era nella fase finale della messa in asse, ora prossima, attraversando al latenza pedagogica che saremo riuscite a vedere altro di noi e della preadolescenza in formazione. Riscoprivo la fiducia e la solidarietà col gruppo in ricerca- formazione.

Passai quindi a trattate i testi scritti dalle colleghe per narrare un episodio della propria vicenda formativa preadolescenziale. Adottai lo stesso procedimento: ricopiare con cura e fedeltà i testi; ascoltarli con rispetto; ricopiare porzioni letterali nelle *Tavole sinottiche*, grazie alle quali avremmo potuto rivolgere loro le domande necessarie a trovare la nostra strada. Vedevo molte cose ma non avevo più paura che assieme ne avremmo viste meno, più sordamente o vanamente. Né che non sarebbe accaduta la messa in asse che ci eravamo ripromesse per l'ultimo incontro. In Appendice si leggono i testi dei 7 *"Episodi di formazione personale"* e le relative *Tavole sinottiche*, come Documento 15 e Documento 16.

10.1 Verso il quarto incontro

Nell'ultimo incontro, il quarto, confluivano numerose istanze. Seconda la mia progettazione ci saremmo trovate ad attraversare la quarta stanza, dedicata alla latenza procedurale, o pedagogica. La intendevo come un culmine, anche nel senso che vi giungevamo colme di sguardi, tracce, riflessioni: avremmo potuto giocarci un'interrogazione riflessiva sugli aspetti simbolici e materiali della relazione educativa nell' istituzione scolastica[869]. Riuscire a vedere come vediamo la relazione tra noi docenti e le/i preadolescenti a scuola non solo in termini affettivi e di rappresentazioni ma anche di strutturazione materiale

869 Cfr. Riccardo Massa in Cerioli, L, Massa R. (1999) *Sottobanco*, *cit*., p. 22: «C'è infine una quarta zona d'ombra che consiste nella situazione formativa, nel fatto che queste storie, rappresentazioni relazioni si danno nel "qui e ora" di una situazione che ha le caratteristiche di contesto e *setting* sopra trattato. Queste condizioni dipendono molto da ciò che di dato e preistituito viene fornito, sul piano istituzionale, organizzativo, socio-culturale, politico […]. Quest'ultima latenza potrebbe prendere il nome di "latenza delle procedure" o "latenza procedurale", e rinvia alla dimensione metodologica del fare scuola, cioè al suo dispositivo pedagogico in atto».

e simbolica delle procedure educative. Rivolgendoci a comprendere (o meno) nelle situazioni cosiddette formative delle dimensioni fondamentali dell'esperienza che ci fanno elaborare una specifica riflessione e comprensione pedagogica. Nel nostro programma il quarto incontro corrispondeva al titolo indicativo di "tempo generale", pensandolo come quello che pertiene a un piano istituzionale, organizzativo, socio-culturale, politico, non da esaminare direttamente ma da riconoscere nel nostro fare, nel racconto del nostro fare, nelle nostre esperienze riportate nelle quali osservare come ci si posiziona nelle situazioni in relazione a una elaborazione complessiva di elementi materiali simbolici organizzativi prescrittivi e valutativi, per così dire più che personali. A questa "stanza" sarebbe corrisposta, secondo il mio progetto, la deissi simbolico-proiettiva. Uscire fuori, esternare, estroflettere, nella situazione qui e ora materiale e relazionale, delle disposizioni che comunque agiamo e ci agiscono: ecco a cosa pensavo, interpretando la proposta metodologica della clinica. A un confronto conclusivo (conoscitivo) con l'immagine di sé come determinata da altro.

Vi erano molte ragioni per cui mi risultava necessario, o comunque assolutamente opportuno, adoperare il teatro cioè la drammatizzazione, per questo scopo. Innanzitutto per il posto che tiene nella riflessione di Massa e nella mia lettura di essa.
Poi per l'analogia con l'oggetto di ricerca, curando quindi quella trama di rinvii, nei dettagli minuti, che sono occasioni di riconoscere sé altro e di nominare diversamente e nuovamente: la preadolescenza è fase dell'esplosione spazio-motoria, è lo *sprout of growth* e la scuola della preadolescenza come scuola dell'avventura vorrebbe lavorare sul «rapporto tra gesto e parola»[870]. E il corpo era al centro dei miei interessi di ricerca. Così come la dialettica tra azione e rappresentazione, tra gesto e rappresentazione nel dramma, che era connessa a tutte le speculazioni che avevo attraversato con passione negli anni di studio del dottorato[871].

870 Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 161.

871 Nel saggio di Cambria su Artaud si spiega bene come lo scarto tra azione produttiva e azione rappresentativa accada nell'unità dei due momenti, sebbene solo in esso si possa riconoscere qualcosa come reale. Cfr. Cambria F. (2012), *Dramma e materia. Sul materialismo assoluto di Antonin Artaud*, in "Nóema", n. 3. (http://riviste.unimi.it/index.php/noema). Ivi, pp. 5-6: «Letteralmente "dramma" è, ad un tempo, azione agita e rappresentazione distanziata. Questa duplicità, che nel teatro trova la propria manifestazione più evidente, è interna e peculiare ad ogni azione: l'azione in quanto tale è abitata da una duplicità fondamentale. Essa si declina e si articola in piani molteplici, il primo dei quali è appunto quello della azione/rappresentazione. […] Vi è dunque una azione di 1° grado (immediatamente agita) e vi è una azione di 2° grado (ri-presentata). Tuttavia, più a fondo, dobbiamo dire che, se ogni azione in quanto tale è dramma, allora quella che abbiamo chiamato "azione di 1°grado" non è che una azione impropria: essa non è propriamente azione; è il presupposto (il supposto prima) della rappresentazione. Propriamente infatti l'azione sta solo nel dramma, nell'accadere di una rappresentazione che suppone una azione. Potremmo dire: dramma è l'accadere di un' azione "impropria" (seconda) la quale, accadendo, suppone una azione

Nell'istituire una piccola drammatizzazione dell'episodio scritto, il nostro stesso corpo avrebbe scritto e si sarebbe inscritto nella finzionalità della scena[872]. Avremmo risperimentato la situazione del *setting*, la sua ironia: un luogo regolato e separato dal mondo attraverso cui guardare al mondo. Una replica con altri mezzi, creata attraverso la gestualità e corporeità, in cui accade qualcosa di nuovo proprio perché già orientato e definito: la nostra memoria che non ci appartiene se non nell'azione di riappropriazione[873]. Vi era stato uno spazio narrante, poi uno spazio percipiente e adesso poteva celebrarsi uno spazio drammatico che non avrebbe prodotto materiali testuali su cui tornare ma che allo stesso tempo avrebbe accolto, rappresentato e ripresentato tutto quello che avevamo attraversato prima, differentemente.

"propria" (prima); ma ciò che è proprio dell'azione in quanto dramma non è né l'azione di 1° né quella di 2° grado, bensì la dinamica che le divarica e le polarizza. Rispetto a tale dinamica, sia l'azione di 1° sia quella di 2° grado sono "improprie" […]. Ciò che nell' azione drammatica (teatrale) si manifesta è una rappresentazione, una ripetizione orientata (divisa, distanziata, prospettica) del caos in cui l'azione consiste prima di essere rappresentata come tale. Solo che questo prima non c'è mai, non si manifesta mai: è un "prima" pre-supposto dalla e nella rappresentazione che accade. Quindi, in senso stretto, anche quel "prima" è "secondo": secondo rispetto al presentarsi della ripetizione che lo presuppone […]. Proviamo a comprendere tale coessenzialità spostandoci dal piano dell'agire teatrale (azione/rappresentazione) a quello dell'agire "reale". Potremmo partire da una definizione generalissima di azione come gesto dotato di senso, dove per «senso» si intenda anzitutto la direzione, l'orientamento che conforma gesti (*gerere* = portare), di per sé caotici (o non sensati), ad un fine determinato. Azione (*ad-gerere* = portare verso) = gesto messo in forma […]. Prima dell'orientamento che lo caratterizza come azione, il puro gesto è caotico, casuale, informe. Ciò che si presenta nell'azione è il "medesimo" gesto informe, solo che, "questa volta", esso si ripresenta nella conformità ad uno scopo e perciò si presenta distanziato, differente rispetto a quel medesimo caotico che era prima di presentarsi in azione sensata. Se però guardiamo più a fondo nella dinamica del dramma, vediamo che quel gesto informe, che nell' azione si ri-presenta come conforme, non sussiste come tale se non in quanto presupposto dalla azione stessa. Altrimenti detto: il puro gesto che nella azione si ri-presenta non si presenta mai nella sua "purezza" nella sua pura caoticità; esso viene posto come gesto informe solo per differenza dal gesto conforme che accade. E viceversa: l'azione sensata si presenta come tale per differenza da quel gesto informe che essa presuppone e che solo ora, accadendo nella sua variante conforme, viene posto come pura e informe gestualità originaria. Come accadeva per caos e ordine, così anche per gesto e azione vale la regola della reciprocità: ciascuno vige come prospettiva dell'altro, come suo specifico orientamento, sicché la loro distanza è anche e ad un tempo il luogo della loro reciproca tensione, ciò che orienta e conforma intrinsecamente il loro reciproco rinvio. Da questo punto di vista, l'azione "reale" ha natura eminentemente «teatrale»: anche in essa ciò che accade è il ripresentarsi di una reciproca improprietà. La produttività dell' azione propria, che non sta né in un polo né nell'altro, consiste nel dar luogo a tale polarizzazione: effetti conformi a presupposti informi. Ciò che accade "in realtà" è sempre conforme e orientato, ma il senso proprio di tale conformità è il suo interno orientamento verso l'informe (il quale, appunto, è riconosciuto come ciò che si ripresenta)».

872 Cfr. Sini C. (2004) *La virtù politica*, Torino, JacaBook, pp. 191-195. Ivi, p. 193: «Il teatro, lo spazio di visione, lo *spectaculum*, il luogo di rappresentazione: tutto ciò *promana* originariamente dal corpo dell'attore. Però non solo dall'attore ma anche e insieme dalla complicità dello spettatore. È nel desiderio complice e rispecchiato della rappresentazione che il teatro *accade*».

873 Si ricordi la chiusa di *Cambiare la scuola* [R. Massa (1997), *cit*.]: «Per tentare di riappropriarci – nell'azione e nella memoria – della nostra esistenza e dei nostri pensieri».

Il racconto già era stato rappresentazione sul foglio nella scrittura e ora ritornava come scena drammatizzata, un doppio del doppio che ne illuminava l'inesauribilità prospettica, la possibilità di scegliere, ricordare, sentire alcune trame e significati piuttosto che altri anche grazie alle complicità fra noi stabilite. Avremmo potuto riconoscere e rivedere, risentire e riascoltare le cose dette, i rilievi su ciascuna nel modo in cui il suo corpo si metteva in scena, senza che ci fosse un'interprete o un'interpretazione autorizzata, un segreto da vedere quanto semplicemente un racconto, in un'altra maniera[874]. Avevo presenti le lezioni di Massa raccolte a cura di Antonacci e Cappa:

> «Quindi il teatro diventa, per noi, una possibilità/capacità di estroflessione di parti interne del soggetto. Questo aspetto è importante in una prospettiva di clinica della formazione perché la deissi teatrale dovrebbe corrispondere a questo momento in cui, in un percorso di clinica della formazione, si rende possibile un momento di estroflessione di quello che altrimenti resterebbe un mondo interno puramente narrato, puramente raccontato. In quel senso è possibile un'estroflessione espressiva da modificare, in cui quello che conta non è tanto usare questo momento espressivo per parlare del mondo interno, ma è proprio la materialità di questa estroflessione»[875].

In questo ultimo incontro saremmo giunte anche a sperimentare il chiasmo tra le due narrazioni scritte, degli episodi professionale e personale. Per me era di certo appassionante, stante l'attenzione esasperata al testuale che nutro, vedere cosa sarebbe accaduto nel leggere tematicamente le due prove di scrittura. Tuttavia la torsione chiastica in cui adesso e allora (mondo della vita-mondo della formazione; modi di formare/modi in cui si è formate) si corrispondevano accendendo significati possibili sarebbe stata anche una azione fisica. Recitando brevemente ciascuna il racconto in precedenza scritto, si sarebbe inscenato il "proprio" corpo preadolescente di fronte al cambiamento: avevo ancora il rotolo di carta da parati e la richiesta sarebbe stata di entrare in scena e strappare la carta per poi raccontare, come preadolescente cosa era accaduto.

Inviai per lettera elettronica i testi degli episodi, le tavole sinottiche, la tavola "sul tempo e i tempi" e quella "sul gruppo" con brevi indicazioni circa i procedimenti con cui le avevo

874 Cfr. De Certeau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano, cit.*, p. 129: «Il racconto non esprime una pratica. Non si accontenta di dire un movimento. Lo compie. Pertanto lo si comprende se si partecipa alla danza»

875 Antonacci F., Cappa F. (a cura di) (2001), *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione,* Milano*,* FrancoAngeli*,* p. 65.

ottenute. Di ogni documento stampai poi 8 copie e con ciò ero pronta per la "messa in asse".

10.2 Emozioni di lettura

Prima di andare a raccontare come si svolse il nostro Quarto incontro vorrei lasciare qui brevemente traccia di cosa mi accadde, secondo la mia memoria e le note del diario di ricerca, alla lettura dell'episodio di formazione personale di Paola. Esso si trova raccolto con gli altri in Appendice come Documento 14. Già si è detto che per Paola il tempo era un tema fondamentale. Anche nel suo primo racconto l'avverbio «sempre» era ricorrente e tutto il problema dell'irriconoscenza si articolava su una questione di permanenza-impermanenza nel tempo. Durante le discussioni sul tempo avute nel terzo incontro lei aveva parlato a lungo, descrivendo i suoi rapporti ambivalenti con le scansioni previste dalla scuola e con un tempo scolastico che erano vissuti come opprimenti ma che proprio contravvenendo ai quali riusciva a fare scoperte inaspettate. In *Formazione clinica per il dirigente scolastico* avevo trovato in effetti già descritta questa ambivalenza verso il tempo aperto/tempo chiuso. Nel testo di Paola l'amore per la nebbia, per la sparizione dei confini si rispecchia, ribaltato, nell'orrore per le tre ore di noia assoluta cui la Professoressa Germani condanna la classe tutti i lunedì pomeriggio. Una distesa indistinta nel paesaggio è grata mentre una distesa indistinta nella didattica è noia. Mi concentravo su questo durante la lettura ma in realtà ben presto mi insorse una sensazione di disagio e pian piano, leggendo, mi convinsi che la collega avesse scritto per me, contro di me. Anche io ogni martedì, per tre lunghe ore, le sottoponevo a un lavoro noiosissimo! Sputavo? Ero ideologica? Vorrebbe dirmi che debbo finirla e ha trovato questo modo? Ho pensato tutte queste cose, le ho pensate mentre sapevo che non erano vere. Mi convinsi in fretta che quelle righe non erano rivolte a me ma non smisi perciò di sentirle rivolte a me, fino a quando non ci ritrovammo assieme e Paola fece la sua messa in scena. Credo che quella sensazione di disagio non sarebbe stata così intensa se la professoressa avesse avuto un altro nome. «Germani» per me voleva dire "fratelli" e per me la scuola media aveva significato il periodo di una dolorosissima lacerazione familiare dalla quale – così mi sono sempre rimproverata - non seppi proteggere il mio fratello minore allora treenne. *Realizzai questa corrispondenza ma non mi servì a nulla per risolvere il disagio. In compenso mi fece capire perché ci tenevo tanto a portarmi appresso quella ridicola cassettina rosa di metallo: era appartenuta tantissimi anni prima a mio fratello. I tre messaggi che ha raccolto durante la ricerca formazione sono di due mani diverse e tutti e tre descrivono condizioni fisiche: «ho la febbre», «ho mal di testa», «oggi non sto bene».]*

Capitolo 11. Quarto incontro. Messa in asse

Quando ci incontrammo per l'ultima sessione di ricerca-formazione le colleghe avevano ricevuto per posta elettronica una lettera che riassumeva il percorso fatto ed elencava tutti i materiali in nostro possesso fino a quel punto. In essa si chiedeva anche di giungere all'ultimo incontro con un titolo per il proprio episodio di formazione professionale; un titolo per l'episodio di formazione professionale di una collega; quattro parole dall'elenco di attribuzioni della preadolescenza ricavato dal lavoro sul filmato. Le colleghe mi dissero di averla letta e di averla apprezzata molto e fu sulla falsariga di quella che introdussi il lavoro che ci aspettava.

Spiegai di nuovo cosa potevamo intendere con l'espressione "mettere in asse" o "mettere in posa". Cioè un vedere e discutere relazioni (ripetizioni, opposizioni, contrasti, affinità, rimandi regolari) tra enunciati, orali o scritti, risalenti a momenti diversi del percorso di ricerca. Dai discorsi e gli scritti sul filmato ai discorsi di interpretazione degli episodi di formazione professionale; dai testi delle vicende di formazione personale narrati l'ultima volta alle discussioni sul tempo e il gruppo. Grazie a ciò che si sarebbe notato e rilevato durante questo ritorno riflessivo sulle nostre riflessioni, nelle spiegazioni che sarebbero emerse circa le ricorrenze trovate significative, avremmo ricavato un ritratto, sia individuale che di gruppo, della rappresentazione del lavoro educativo con la preadolescenza nella "scuola media" o "secondaria di primo grado" che dir si voglia. Cioè in un grado d'istruzione che declina fortemente il suo mandato istituzionale in relazione alla specificità evolutiva di quella fase della vita, la preadolescenza, la cui rappresentazione da parte nostra influenza le nostre pratiche e progettazioni didattico educative. Avremmo visto rappresentazioni di ciascuna e del gruppo perché solo grazie al lavoro collettivo il "saputo non saputo" della singole avrebbe trovato nominazione ma allo steso tempo lo avrebbe fatto per come era possibile in relazione a quello specifico gruppo. Il nostro lavoro si sarebbe poi compiuto definitivamente con la restituzione finale da parte della ricercatrice e conduttrice, che avrebbe avuto luogo dopo almeno due mesi da questo incontro. Allora ci saremmo ridate e ridette un bilancio dell'esperienza attraversata.

Dissi che gli effetti di un modo di parlare assieme, di un'abitudine a riflettere senza urgenza immediata e ritornando da punti di vista diversi sugli stessi temi sono effetti profondamente formativi, auto-formativi, ma richiedono un tempo lungo, che quasi mai si ha e che non era stato abbondante neanche nell'occasione della nostra ricerca-formazione. Tuttavia qualcosa al proposito saremmo state in grado di dircelo nell'occasione a venire dell'incontro di restituzione. Infine esplicitai chiaramente che avevo domandato di scrivere un episodio-chiave della formazione nella preadolescenza perché l'effetto-

chiasmo consiste nel vedere come l'esperienza di formazione vissuta si rifletta in noi come formatrici, perché tra la maniera in cui abbiamo vissuto gli eventi della formazione da formande e il tipo di formazione che ci troviamo a pensare, impersonare e agire ci sono moltissimi legami, palesi e latenti. E a noi servono tracce e spunti per interrogarli, convinte che solo sapendo assieme sul nostro sapere possiamo produrre una conoscenza che trasforma.

Ricapitolando a quel punto noi ci trovavamo in mano i seguenti materiali:
- 8 episodi professionali; 2 tavole sinottiche per la lettura degli episodi professionali; 1 scheda di lessico astratto dal film; 1 scheda con espressioni, sostantivi concreti, aggettivi dal lavoro sul film; 1 scheda di annominazioni, analogie, metafore dal film; 1 scheda dalla conversazione sul tempo e 1 sul gruppo; 8 episodi di formazione personale; 2 tavole sinottiche sugli episodi personali.

In questo ultimo incontro ciascuna a turno sarebbe stata al centro: attorno alle sue tracce, viste e riviste da lei stessa e dalle altre, si sarebbe composto un ritratto delle sue rappresentazioni, di quelli che sono i suoi temi propri. Un ritratto "mobile" perché intrecciato agli sguardi e alle parole delle altre, modificato e modificabile negli sguardi e nelle interpretazioni di ciascun'altra e del gruppo, il quale aveva permesso di tracciarlo, di percepirlo, di riconoscerlo e raccontarlo, per poi di nuovo rigiocarlo nel contatto con le interpretazioni di tutte e di ognuna. Questa continua oscillazione tra singolo e gruppo era al cuore della nostra attività, che come sempre era più facile comprendere nel farsi che nel teorizzare a priori.

Finita questa introduzione, subito dopo il gioco della scintilla, cominciammo. Eravamo tutte presenti per questo incontro conclusivo. Chiesi: chi sarà la prima che si farà avanti… Anna, suggerii, perché era la più vicina a me. E lei ripose: «No, mi sto facendo indietro a dire la verità». Ma era bendisposta e contenta di darsi da fare.[876]
Non avevo ancora effettivamente detto come avremmo proceduto concretamente. Nel dare le indicazioni ad Anna, lo svelai a tutte. Usai la solita vaghezza intenzionale, in

876 Lo racconto perché a posteriori mi colpisce persino questo particolare: lei che nei racconti di formazione, in entrambi, si ritrae come colei che avanza, senza paura contro le difficoltà ("si ritrae" come "farsi il ritratto" o "ritrarsi" come "tirarsi indietro" per poi di slancio avanzare?), fu di nuovo quella che nonostante il timore si fece avanti… quale è il valore di questo rilievo, ad esempio? Un valore narrativo? Simbolico? Solo il punto di una trama, cioè di una storia? La storia di una docente o una storia che come tutte le storie profonde collettive mostra molteplici sensi sui temi generali? Dove e per chi significa? Quanto agonismo c'è nel lavoro formativo come docente in istituzione scolastica? Quanto una leader nel gruppo educativo ha bisogno di porsi all'avanguardia? Si potrà mai misurare concretamente, convenientemente cosa ha significato disegnare questa storia per un gruppo educativo? Credo che solo un tempo lungo in cui si torna a raccontare e valutare la relazione tra affetti, rappresentazioni e sistemi di azione potrebbe portare a misurare con più cura i risultati di questo tipo di ricerche pedagogiche.

modo che restasse spazio per l'imprevisto e l'improvvisazione. Le domandai di uscire dall'aula, di chiudersi la porta alle spalle e poi, dopo un momento di concentrazione, di rientrare come se ragazzina rientrasse nella propria stanza di allora, per strappare il foglio di carta da parati che si sarebbe trovata davanti e per poi raccontare a voce alta l'episodio narrato nel testo di formazione personale. Come fosse avvenuto da poco. La richiesta era di drammatizzare il contenuto del ricordo scritto, dopo o assieme al gesto di strappare la striscia di carta retta da due di noi.
Con mia sorpresa non solo non ci furono esitazioni e commenti (scarsissime le domande) ma la decisione e la naturalezza con cui Anna interpretò l'indicazione ed esercitò la messa in scena funzionò di certo da apripista per tutte.
Come si potrebbe raccontare cosa accadde quella volta? Le tante parole che furono dette e che sono dense di rimandi, di significati; la tensione e la capacità di connessione che avemmo tutte e che ci stupì, consolidando nel gruppo la sensazione di aver fatto qualcosa assieme. Alle fine dell'incontro eravamo soddisfatte e commosse.

Il testo di Anna è riportato, con gli altri episodi di formazione personale, in Appendice. Dal mio punto di vista la "sovrapponibilità" col suo primo racconto era più che lampante. Tutti crollano miseramente mentre lei per determinazione, inquadrando la situazione, si fa avanti e vince. Solo che questa volta Anna compariva come studentessa, di fronte a una professoressa di matematica che «seminava il terrore» con «una punta di sadismo» (e non «offriva sponda», all'inquadramento, direi io). Lei decide di «prendere il toro per le corna» (!) e si offre volontaria, vincendo la paura e levandosi dal ruolo di «vittima». Questo era il contenuto da drammatizzare. Ecco un brano della recitazione trascritto dalla registrazione audio, con tutti i sottolineati miei:

> «**Anna**: sono arrabbiatissima con la mia insegnante di matematica, porca miseria e mi mette paura e io non lo sopporto. Siccome io studio studio studio, quando sono interrogata vado in confusione, io e i miei compagni, ce ne fosse una, quello sguardo proprio come per dire, noi non la sopportiamo, ma mi dico cavolo io debbo morire sotto lo sguardo di una che perché mi deve mettere paura, se io ho studiato io devo rendere, giusto? E questa volta non mi può fare inciampare e così andò che io mi offrii volontaria in questa interrogazione di geometria che andò bene, molto bene e da allora io non ho più avuto paura di questa famigerata professoressa di matematica, Bianchi, me la ricordo. Sì sì il nome me lo ricordo […] **Anna:** ma perché la devo strappare? Ma la strappo veramente ? (**Io**: certo). **Anna**: ahhhhh (strappa strappa) **Roberta**: basta è troppo… **Anna**: Sono tenace io sono tenace. Contenta? **Cristiana**: Mi sentivo come Disney in sogno di una notte di mezza estate».

Domandai ad Anna quale titolo avesse dato al suo primo episodio di formazione e lei mi disse: «Resistere, resistere, resistere». Fabiana disse di averlo scelto come suo preferito, intitolandolo «Allo sbaraglio».

Riprendemmo allora quel primo testo di Anna e lo leggemmo e commentammo insieme, dicendo ciò che qui è stato narrato nel capitolo *Primo incontro*[877]. Quando ritornammo sul testo di formazione personale, mi permisi con le Tavole sinottiche alla mano di far notare alcune figure: se la professoressa seminava terrore e aveva una punta di sadismo, quando la ragazzina Anna si decideva a «prendere il toro per corna» era come se affrontasse questo toro che arava con violenza i campi (metafora classica dell'educazione). Domandai se qualcuna volesse adesso titolare l'episodio e dopo poco intervenne la stessa Anna. Disse che lo avrebbe intitolato: «Io non ho più paura»[878]. Notai che, "chiasticamente", come in questo si raccontava di una resistenza, così il primo era la storia di una che decide di non avere paura. E lei rispose così: «Bhè la paura è una buona compagna, ti fa essere prudente ma non bisogna allo stesso tempo esserne vittima».

Mi attaccai a quella parola, mi parve preziosa. Indicai come fosse già presente nel testo "personale" di Anna[879] e poi domandai a tutte noi: i nostri studenti sono vittime quando vengono in classe? Pensiamo che quello che accade nelle aule, i nostri movimenti gesti parole reazioni con loro, Esploriamo e illuminiamo la profondità della scena: sono vittime? Pensavo al quadro di Caravaggio, a Isacco legato con le mani dietro alla schiena, il muso dell'ariete accanto al suo spaventato, affiancati come animali, come vittime. Non so chi altra lo rievocò tra sé e sé ma implicitamente l'immagine era presente tra di noi, che fosse nominata no. Discutemmo a lungo, intervennero tutte. Anna fu la prima a rivendicare il punto di vista della figura docente (come sempre, potrei dire?), con un discorso che a posteriori avrei ricondotto senz'altro al tema dell'istinto e in cui si operava uno di quei numerosi ribaltamenti tra umano- animale/ vittima- carnefice che avrei scoperto vividamente al momento di mettere in forma la restituzione:

877 Ricordo che l'episodio di Anna non fu interpretato e discusso collettivamente tra primo e secondo incontro come tutti gli altri. Ciò che fu detto durante la "messa in asse" è stato per completezza raccontato sopra, dove si riportano le letture comuni di tutti gli episodi "professionali". In realtà anche il testo di Clara, assente per metà del secondo e tutto il terzo incontro, non fu mai discusso ma solo descritto per iscritto dalla conduttrice.

878 Dalla registrazione audio: **«Anna:** Io non ho *più* paura, sull'onda del titolo del film, scritto in diagonale *più* per metterlo in evidenza. **Io**: anche il primo episodio era una storia di paura, di qualcuno che decide di non avere più paura»

879 Cfr. Episodi personali, Episodio di Anna, in Appendice: «Io, naturalmente, non facevo eccezione e come mi bruciava studiare e poi essere vittima delle mie stesse emozioni e soprattutto di quell'insegnante».

«**Anna:** adesso noi… la domanda era sul nostro punto di vista. Secondo me sono cavie sì. Posso essere vittime nel momento in cui tu interpreti il tuo ruolo in modo come dire, un abuso del tuo ruolo dettato…magari a volte sei un po' stanco e per cui MAGARI non reagisci in una maniera che a ripensarci dici caspita avrei potuto fare così e non cosà e allora in quel caso può essere vittima della tua umanità però oppure…»

La professoressa era l'animale (toro) che faceva violenza, che rendeva le alunne/i vittime mentre qui le alunne/i cavie (animali) sono vittime dell'umanità docente. Umanità che però commette violenza per via dell'istinto, della stanchezza, del "fattore animale"…. La discussione proseguì ulteriormente. Si disse come "loro" si sentano vittime a prescindere perché anche quando li riprendi pensano che sia ingiustamente. Clara poi portò un'altra accezione di "vittima", li descrisse come vittime già indipendentemente dalla scuola, vittime di istituzioni sociali e familiari[880]. E Anna ancora operò un ribaltamento: tutte noi, attori e attrici del processo formativo, diventiamo vittime. Disse: «Siamo vittime anche noi di loro, siamo tutte vittime», sancendo il tema principe della nostra messa in asse[881]. (Sono le istituzioni sociali, culturali, politiche che ci fanno vittime e nel farci vittime ci fanno umani?)

Il discorso allora, per un po' deviò. Chiesi ad Anna le parole che aveva scelto dal filmato ("amicizia, bellezza, fragilità, spensieratezza"), notai come fossero tutte positive quando la maggioranza di quelle da loro scritte fossero negative e ciò nonostante nel filmato non ci fosse preponderanza di situazioni dolorose. Anna ricordò l'episodio di Stella che si sente «una schiappa» e fu messo in risalto questo sentimento della preadolescenza[882].

880 Ecco una trascrizione dei discorsi: «**Cristiana**: Penso tante volte a quando noi li riprendiamo per qualcosa di sbagliato, tu intervieni, loro si sentono vittime. **Io**: come li vediamo noi e loro come si sentono, sono i due punti di vista. **Lucia** e **Anna**: loro si sentono sempre ingiustamente ripresi, anche quando li vedi parlare e dici, loro smettila: non stavo dicendo niente **Monica**: Ma perché cosa ho fatto?! Tu l'hai visto mentre lanciava una penna **Anna** : poi delle volte lo sono veramente eh **Roberta**: oppure dice perché proprio me, guardano agli altri **Anna**: eh infatti **Clara**: io invece li pensavo vittime perché a volte tu erediti una situazione perché loro hanno comunque una storia, una famiglia e arrivano già che sono vittime. Arrivano già da vittime. **Anna**: non a scuola…**Clara**: non a scuola. cioè alcuni sono già condannati in prima media **Monica:** tutti **Clara**: No assolutamente non tutti. Ci sono dei casi estremi in cui loro arrivano già vittime poi magari fanno i carnefici ma sono vittime. E quelli sono i casi più tosti, son i casi in cui tu puoi reagire come no. **Ant**: siamo vittime anche noi di loro, siamo tutte vittime».

881 Questo gruppo, in quella situazione, per via dell'incontro tra certe professionalità e personalità, fu sensibile a questo aspetto, a questa struttura o tematica radicale, della formazione. Cfr. Rezzara A.-Riva M. G.(a cura di), (1999), *Formazione clinica…, cit*.,. p. 168.

882 Ecco le parole dette: «**Anna**: Io adesso mi viene in mente ho scelto l'ultima scena soprattutto mi ha colpito lei che nei primi frammenti si misurava con gli altri e si sentiva anche inadeguata e al di sotto, io sono una schiappa. **Clara**: tutti si sentono schiappa **Paola**: per definizione si sentono inadeguati **Anna**: è uscito anche un libro… **Io**: Sì, *Il diario di una schiappa* è il libro sulla scuola media che ha venduto di

Allora, come in un *a parte*, Fabiana fece un rilievo prezioso, che però nessuna di noi al momento riprese o sottolineò:

> «**Fabiana**: a me ha colpito molto che gli episodi, 4 su 8, siano, dei nostri di formazione, siano di docenti …arrabbiati e noi vittime di queste persone con le loro diversità per motivi diversi. Ed essersi liberati di questa cosa, no? Di averla superata e di aver deciso di non fare mai come certi, di non utilizzare mai quel modello, chi dicendola come te che hai deciso di superarla. 4 su 8 sono tanti no?».

Passammo quindi alla messa in scena di Roberta, inizialmente molto riluttante. Il suo episodio, proprio come aveva appena indicato Fabiana, narrava nuovamente di un docente arrabbiato che "fa vittime" e che è identificato come modello da rigettare. È da leggersi in Appendice. Descritta una situazione familiare e lieta (ma, visto il prosieguo, la definizione dei docenti come «pronti alla "battuta"» è ambigua) si racconta la reazione smisurata e violenta di un professore di educazione tecnica che prima lancia un mazzo di chiavi contro una studentessa, cugina della narratrice, e poi a fronte della volontà di questa di protestare giunge a stringerle le braccia dietro la schiena per impedirle di parlare. Si riportano qui distesamente le parole di Roberta e i nostri brevi interventi in modo che, grazie alla sottolineature, si ricostruiscano le numerose rispondenze con il quadro complessivo sinora delineato:

> «**Roberta**: Immagino che c'è un letto e io mi butto su questo letto, dopo strappo, io ero lì tranquilla, sì chiacchieravo un po' con la mia compagna, e arriva questo tizio, per ora lo chiamo tizio perché non ricordo neanche il nome, non sopportava un po' di chiasso? In fondo cosa è un po' di chiasso di adolescenti, cosa è? Poi quel giorno così gli girava e allora …PUM un mazzo di chiavi, e sai che ti dico che quell'atteggiamento io STRAPPPP (**Tutte**: grida ohhhh) **Rosa**: allora a me no, eravamo amiche vicine di casa, eravamo in famiglia, e poi in famiglia c'era mia cugina che era molto più grintosa di me e lei quando si è vista sto mazzo di chiavi invece di spaventarsi come avrei fatto io, la vedevi: "Professore ma come si permette, e…. " Ecco e questa è matta, ma vede questo qui che è violento, oggi è agitato e reagisce. Ma effettivamente vedersi arrivare un mazzo di chiavi non è bello. Il professore si avvicina e invece di dire: "Maleducata, non mi risp…" … Lei dice: "ma come lei mi lancia un mazzo di chiavi e io non devo rispondere?"

più. C'è qualcosa… **Alcune**: Ehhh **Anna**: c'è un' identificazione evidentemente collettiva con questa figura della schiappa».

E ha fatto sta scena qua, mi ricordo ero seduta lì vicino alla finestra, mia cugina che urlava Ma professore ma lei come si permette e questo professore che le teneva le mani così, io terrorizzata. **Monica**: come le teneva le mani? Come le teneva? **Roberta**: il professore che gridava "Tu non devi parlare non devi dire"… così maaamma. Questo è arrabbiato allora alla fine ripensandoci ho ripensato al fatto che questa cosa mi rimane, e pensando alla scuola media mi rimane giusto quell'episodio in mente, strano no? Cose belle brutte ce ne saranno state tante e allora la cosa che mi ha colpito è che veramente un adulto deve un attimino frenare i propri istinti e sicuramente lui aveva una rabbia che portava dentro».

Prima di tutto, anche se tra noi nella situazione non fu detto, si vede come Roberta, regolarmente, riproponga il suo tema della "famiglia". Poi si deve sottolineare la straordinaria analogia col soggetto dell'immagine portata al gruppo proprio da Roberta: come Isacco nel quadro, la cugina ha le mani legate dietro la schiena. Infine si veda come da lei stessa sia nominato esplicitamente l'istinto. L'aggiunta, la novità direi, è l'evidenza che assume qui il tema della presa di parola da parte dell'alunna. La contesa, la lotta avviene su questo punto: parlare e dire. Anche nell'episodio di Anna è presente il farsi innanzi per parlare (si offre volontaria all'interrogazione.. come giovinetta al mostro?). Risalendo agli episodi di formazione "professionale" ricordiamo che Marco, il ragazzino autistico descritto da Monica, va alla lavagna e parla, così come il ragazzo di Lucia, passa «con un fiume di parole» dall'ultimo banco al primo. Dunque c'erano già tracce e motivi che portavano al tema del farsi avanti fisicamente per prendere la parola contro (versus) l'adulto/a docente. Le vittime, che muoiono di paura, affrontano la rabbia e la prova per parlare.

Rapidamente ricordo qui i seguenti fatti: Roberta durante la discussione comune sul suo episodio drammatizzato e scritto esplicitamente che a posteriori il senso di quell'episodio è nell'avere avuto un esempio negativo, un modello di insegnante da rifiutare[883]. Ma anche, al contrario, un esempio anzi un modello di personalità adolescente con cui si trovata poi a mediare. Ecco le sue parole:

«**Roberta**: E poi il coraggio di mia cugina, io mi sono vista cioè dico lei ha avuto

883 E si legga come per l'ennesima volta Anna si ponga a tutela del ruolo istituzionale: «**Anna**: anche da noi è successo qualche insegnante, può capitare… **Rosa**: sì però assistere a una scena così violenta dove tu vedi sto mazzo di chiavi **Clara**: in che senso anche da noi? **Anna**: è successo che qualcuno avesse dei gesti di stizza nei confronti di alunni, adesso non mi ricordo più e non so neanche chi però… non mi ricordo qualche anno fa, non so Può capitare eh? Ovviamente tu ricordi il punto di vista del ragazzino, dell'alunno»

sto coraggio e io no, e quindi due modelli di persona differenti, due adolescenti differenti che oggi cerco di mediare, non sono né io come ero allora né sono come lei era allora, cerco di essere una via di mezzo, una persona equilibrata diciamo così perché è giusto anche reagire in quel modo come ha fatto lei».

Le riporto perché l'espressione «una via di mezzo» è quella che mi permise di indicare a noi tutte che dietro la questione del "modello" vi era quella del "metodo", della via attraverso la quale si insegna, si svolge la funzione docente. Durante l'incontro di ricerca intervenni proprio a questa altezza per esplicitare la presenza del tema del "modello" nelle nostre parole. Trattando noi di formazione era una questione per forza cruciale, ma se connessa alla preadolescenza cosa ci poteva dire? Di come si sia sensibili all'esempio? Indicavo anche come sia Anna che Roberta avessero prestato attenzione al nome dell'insegnante, sia che fosse ricordato sia che no. Poi rilevai le analogie tra i due episodi, professionale e personale, di Roberta: se pensavamo al quadro di Caravaggio in entrambi avevamo una vittima. Sebbene Roberta ribadisse che fosse stato scelto dall'altra professoressa e che lei parlandone non vi aveva notato nessun valore simbolico, ricordammo come la nostra ricerca sulle immagini doveva per l'appunto tenere da conto un'immagine. Infine evidenziai come lei - che intanto aveva ricordato l'episodio del filmato scelto cioè quello con preside e madre[884] - avesse nominato regolarmente la famiglia e i genitori, altrimenti clamorosamente assenti da testi e parole del gruppo. La stessa che si faceva portatrice del tema della cooperazione era quella che poneva in luce la forza del legame carnale e familiare (la prima parola del testo scritto è «Ero circondata»). Roberta ci disse poi i titoli scelti: «Insieme» per il proprio episodio professionale; «Stati d'animo» per l'ultimo; «L'attesa» per quello di Lucia; come qualità preadolescenziali: "amicizia, ansia, attrazione, fragilità". Stavamo passando a Paola, quando Clara intervenne sulla questione del limite, donandoci una figura decisiva per la definizione del quadro complessivo del nostro gruppo in ricerca:

«**Clara**: posso dire una cosa? Mi sembra che un elemento comune sia il limite, fermarsi prima da una parte Isacco e fermarsi non prima ma arrivare a mettere le mani addosso a uno studente e rimanere lì in questa lotta perché lo studente non

884 Ecco le parole dette: «**Roberta**: Scena del film mi ricordo quella in cui la ragazzina aveva fatto violenza contro un'altra e io avevo descritto quando quella mamma era stata chiamata dalla dirigente e avevo analizzato come l'educazione incide negativamente sull'adolescente quando le due figure educative sono incompatibili non c'è dialogo, comprensione, sottolineando sia l'aspetto negativo della dirigente che impone una regola senza spiegare, sia l'aspetto negativo della mamma che si impone all'altro adulto e di fronte alla ragazzina cerca di buttare giù la dirigente, quindi questi modelli educativi negativi per la ragazza che non l'aiutano a crescere, contrastanti».

soccombe, lo studente si sta difendendo, lo studente dice come si sta permettendo professore e quindi e una lotta e tutte e due misurano il proprio limite. Probabilmente lui avrebbe schiacciato, visto che lei non accetta, tua cugina, allora lui arriva a mettere le mani addosso ma nel mettere le mani addosso per come hai raccontato la scena si contrastano alla pari, tutte e due sentono il limite, lui sente il limite di lei e lei sente il limite che il professore le dà. Quindi mi pare che ci sia questo limite pericolosissimo perché sicuramente si giocano tutte e due sulla violenza, sia Isacco che il professore e la cugina. Ed è anche un ristabilire e un equilibrio in un certo senso . Certo un buon equilibrio è basato un po' sul terrore. Uno scontro ogni tanto che non è mai fisico ma mi sembra uno scontro degli animi».

L'espressione «un buon equilibrio è basato un po' sul terrore» era forte: di nuovo la questione della giusta distanza, da entrambe le parti. Ma anche molto altro: la lotta sul confine, sul limite, lo scontro attraverso cui ci si misura a vicenda, in cui dall'altro si riceve misura. Ecco che in questa lotta per la parola ciascuna delle parti riceve definizione. Non si potrebbe sapere il proprio nome senza quello scontro, la cui dimensione corporea, concretamente fisica non deve essere tralasciata o per meglio dire disgiunta da quella intellettuale[885]. Quanta ricchezza metaforica, che specchio della formazione in queste parole di Clara… Al momento di allestire il quadro finale per la restituzione restai presa da queste parole e immagini, ritrovando in esse, per riportarle alle colleghe, un'altra figura biblica dalla Genesi: quella della lotta di Giacobbe con l'angelo.

Fu poi la volta di Paola. Nello scrivere anche a lei era sovvenuto un episodio di rabbia[886]. «Rabbia» era stata tra l'altro la parola con più occorrenze tra le annominazioni dal filmato e adesso dominava negli episodi di formazione personale. Nella scuola della preadolescenza ci si arrabbiava? Ci fa rabbiosi/e tutti? Ce lo chiedemmo assieme prendendo il testo di Paola, mentre lei usciva dalla porta per rientrare recitando. La rabbia è l'istinto, la condizione animale contro cui l'istruzione, la cultura, la formazione debbono agire? La scuola come forma, come struttura, lotta contro gli aspetti animali e allo stesso tempo li

885 Cfr. Barone, P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza…, cit*., p. 140: «L'adolescenza si propone con forza come la condizione contraddittoria in cui limite e onnipotenza si giocano come i possibili termini di un'esperienza corporea segnata dal cambiamento doloroso, infatti, come ho già detto in altra sede: "il corpo adolescenziale solleva la questione del dolore del cambiamento che accompagna l'esperienza esistenziale richiedendo di oltrepassare una visione dicotomica che separa il vissuto psichico dalla percezione sensoriale e fisica connessa al corpo».

886 Ecco alcune parole di Paola durante la "messa in scena": «Quella maledetta donna passava tre ore a dettare e a sputare tra i banchi e si arrabbiava perché dopo un po' ci annoiavamo tutti a scrivere e lei si arrabbiava da morire perché appunto c'era chi non le stava dietro noi non eravamo certamente una classe facile.

eccita? O ne è semplicemente abitata e nell'età in cui il corpo erompe, con le trasformazioni e le differenze e la fine delle latenze, diventa il campo in cui fisicamente ci si misura per sapere dalla cultura o meglio dal sapere istituzionale, dalle regole dell'istituzione, dalla scuola dell'orientamento, chi si è, quale nome e quale posto ci è dato? Scrittura di sé voluta e dolorosa allo stesso tempo? In ogni caso nelle parole con cui Paola drammatizzò il suo testo di nuovo abbiamo una docente / animale che rende animali gli studenti:

> «**Paola**: Io a scuola andavo bene e poi prendevo bei voti e sono uscita con ottimi voti non era quello, è che così non si fa e continuava a dire Siete delle pecore, siete delle pecore e io guardavo quei riccetti inevitabilmente perché a me facevano pensare alla pecora che lì dentro solo lei era e non capiva veramente quanto lento era il passare del tempo e quanto ci faceva davvero fare stare male».[887]

E ciò che la docente ha fatto, soprattutto, pur nella sua bestialità rabbiosa che suscita e suscitava rabbia, è stato lasciare un segno:

> «**Paola**: Sì eravamo ignorantelli ma non era certo quello, io ne ho passati tanti altri di professori ma questa proprio ha lasciato un segno intanto perché io odio la geografia da allora e non riesco proprio a farmela piacere e poi ha lasciato il segno perché così non si fa punto. Non si fa. […] E quando ha lasciato il segno per quello perché penso che le esperienze forti e faticose lasciano il segno perché è come si diceva prima ti stimolano a fare esattamente il contrario».

Lasciare un segno con forza e fatica…per fare al contrario. Dopo aver "recitato"[888] Paola

887 Poco prima, sempre dalle parole di Paola, una descrizione fisica della professoressa: «e quel primo anno è arrivata la professoressa Germani che avevo assolutamente cancellato dalla memoria e non so come abbia fatto a spuntare da uno di quei cassettini, questa professoressa piccolina magrina antipatica solo a vederla sempre con questi riccetti fitti fitti fitti e finti finti che sputacchiava veramente da tutte le parti e la guardavamo sempre inorriditi perché girava per la classe ti sputava addosso per cui tu ti ritraevi schifato, non tolleravo proprio, non tolleravo e oggi ci ripenso ancora perché proprio ti lascia il segno quelle maledettissime tre lunghe ore di geografia economica che non fu geografia economica…». In seguito un'altra metafora che la animalizza: «Per quello che io posso immaginare credo che i 40 anni potesse, non era proprio di primo pelo certamente no ma era frustrante sarà scusate la parola forte castrante, così fu». Dove nella castrazione si ritrova il valore della iscrizione "violenta" nel simbolico che la forza animale e contro animale delle/dei docenti assume.

888 All'inizio del racconto drammatizzato Paola strappa la carta rievocando il ricordo emerso grazie al filmato: «La mia cameretta aveva una carta da parati con grandi fiori [strappa strappa] stilizzati anni 60 che non mi piacevano PER NIENTE [strappa forte]. Non mi piacevano, non mi piace ma per essere esatti li ho coperti. E quello che vi racconto è che mi toccava stare otto ore a scuola, dalle otto del mattino fino a alle cinque del pomeriggio ma avevo anche il vantaggio di tornare a casa a mangiare che è un piacere infinito perché io odiavo stare a mensa a scuola proprio con tutte le mie forze e quel primo anno è arrivata

lesse il testo del suo episodio e rilevammo su mio suggerimento come anche qui vi fosse una "presa di parola", anche se a posteriori, tanti anni dopo. E Paola convenne, dicendo come solo oggi in fondo si fosse sentita di arrivare allo scontro: «Fra me e me mille volte gliel'ho detta… sì ora c'è l'opposizione, "ora posso permettermelo"». Stabilimmo collegamenti con la cugina dell'episodio di Roberta, con Anna che prende il toro per le corna. Poi, grazie all'uso delle *Tavole sinottiche*, discutemmo di quello che per Paola è sempre il tema dominante, cioè il tempo[889]. Paola tornò di nuovo a parlare della scuola e di come, al contrario del ricordo nebuloso delle medie, ne avesse uno netto risalente al liceo. Era quello che inizialmente avrebbe voluto scrivere. Ecco le sue parole: «un'immagine che io avevo forte è quella del liceo che poi non è diversa da questa in realtà, però quella è molto ben definita». La similitudine tra i due episodi salti al ricordo è nell'oltranza ideologica delle due insegnanti. Se la Germani dettava appunti sulla politica economica di Cuba, quest'altra bolla la ragazzina il primo giorno di scuola come impreparata perché proveniente da una scuola sperimentale. Ecco cosa disse Paola:

> «E vengo rimandata col 4, creandomi un dramma in matematica che non avete idea e poi io pagherò il contrappasso e io insegnerò matematica .. però mi trascino questa fatica per non poco tempo perché questa donna mi ha ucciso esattamente quel giorno lì se vogliamo parlare di vittima. Sì non c'è stata chance, non c'è stata chance di nessun genere se vogliamo»

Di nuovo tornò a noi la figura del sacrificio e della violenza. L'uccisione della vittima studente che si riscatta nel ribaltare (contrappasso) la lezione esempio modello docente. E tornano a stretto giro anche i temi della presa di parola e del modello di insegnante :

> «**Paola**: Due diversamente schierate, a prescindere da quello che potessi pensare

---

la professoressa Germani […]»

889 Nel discorso di Paola sempre si rinviene l'immagine un tempo non limitato, sconfinato come la nebbia, a cui si aspira e che allo steso tempo disturba ed è temuto: «Il tempo in quei giorni lì era veramente interminabile, io credo che sia questo. Anche le nebbia che non lo so perché la associo a questo a me la nebbia piaceva è una cosa che a me manca la nebbia perché qui in questo quartiere c'era dalla mattina alla sera e c'era questo muro bianco…me lo ricordo […] era una sensazione particolare perché se da una parte non hai percezione delle distanze dall'altra è una cosa che tu confondi no? E in quei giorni lì era veramente pesante perché da una parte era troppo lungo il tempo scuola e particolarmente quel lunedì non passava mai, non passava mai. Non solo la geografia, a scrivere su dettatura tutte e tre le ore, non spiegava, cosa? E quindi questa è la scansione del tempo. Poi rispetto al passato, era anche abbandonato, io non ci pensavo più a questa cosa non so più davvero da quanti anni, tanto è vero che ho fatto fatica a trovarlo un episodio legato alle medie perché poi è veramente un po' nebuloso quel periodo, tante sensazioni ma […]»

perché nessuno mi chiese mai di che opinione… […] non so perché insegno matematica accidentalmente, visto che la mia scelta è stata tutt'altra però sono due esperienze formative per me queste perché sono esattamente due persone che io non voglio essere, per cui io quando penso alla fatica rispetto alla matematica di tanti miei alunni, penso sempre: Io mai come la Carnevali mai e poi mai».

Infine Paola ci disse le sue titolazioni: «La lezione…non è finita» per il suo primo episodio, specificando: «è la lezione che faccio io o è la lezione che Simone fa a me? ecco i puntini di sospensione…» (ma io sottolineerei, e lo feci in situazione, ancora il tempo in-finito); «La noia» quello di formazione personale. Scelse anche lei quello di Lucia, titolato «La promessa», e in più volle titolare pure quello di Roberta: «Un'esperienza comune». Dall'elenco di qualità della preadolescenza ricavato dalle annominazioni del filato scelse: "ascolto, cambiamento, relazione, scoperta".

Decidemmo questo punto di non fare pausa e uscì dall'aula Cristiana. Rientrò sbattendo forte la porta e strappando la carta a occhi chiusi, con violenza notevole. Poi esordì così: «Sono un'altra che ha parlato di un episodio violento a scuola»; poi prese il foglio e cominciò subito a leggere il testo. Ma dopo tre parole si interruppe: non aveva scritto il nome della professoressa e volle dirlo allora («che si chiamava Rana, di cognome»). Poi riprese e lesse tutto di un fiato. Il testo di Cristiana, come si dirà a breve, ci permise di nominare distesamente ed esplicitamente il metodo[890]. Esso, da leggersi in Appendice, risulta distinto in due parti: nella prima si parla della professoressa di lettere «molto severa e capace di intimorirci» e del suo metodo di fare «compiti scritti a sorpresa». Nella seconda parte si racconta di come Cristiana la affrontò: «Un giorno preso il coraggio a due mani le esposi a nome della classe la nostra richiesta» (prendere il toro per le due corna, prendere il coraggio con due mani, avere le mani bloccate dietro la schiena…). La reazione fu di furia e di violenza ma se a questa Cristiana era pronta, la sorpresa fu « il vuoto che mi sentii dietro», il fatto di essere «lasciata sola davanti al nemico». Il tema del farsi avanti per parlare si salda qui con quello della solitudine di chi va allo scontro, del vuoto che si sente alle spalle chi decide di affrontare la ribalta. Bisogna farlo da sole? O è questo tipo di formazione che non cura la gruppalità? La solitudine durante la prova,

890 Significativamente dal mio punto di vista in questo in testo la via, il cammino, il percorso è continuamente citato: la professoressa era preannunciata da «il suo tacchettare in corridoio»; didatticamente era capace perché «al liceo ho avuto la strada spianata e facilitata»; usava i compiti scritti a sorpresa «per tenerci sempre sulla corda». Inoltre si legge: «Se appena sbarcata alla scuola media io ero totalmente affascinata da questa persona, arrivata in terza cominciavo ad avere serie difficoltà con questo personaggio così autoritario»: dove non solo la professoressa decade da persona a personaggio ma la scuola media diventa un arrivare a terra, un lasciare la libertà marina, o l'ondivago regno del mare, per un terreno su cui farsi strada, su cui camminare. Il metodo come via per la quale si procede l'ho riconosciuto così.

come se il gruppo di coetanee pur così importante in questi momenti di lotta per la parola corpo a corpo con l'adulto dovesse sparire. Questi ultimi sono rilievi che faccio io adesso ma nella situazione dell'incontro di ricerca ci dicemmo altro.

Il metodo fu nominato appena terminata la lettura da Cristiana stessa: «Un altro episodio di modello in parte accettato nel senso che la competenza [sic] forse in parte rifiutato in quanto questo metodo terroristico». Intervenni allora a indicare, in rispondenza al suo primo episodio, il motivo della verifica scritta. La valutazione; la scrittura disciplinare: cosa ci mettevano sotto gli occhi queste ricorrenze, chiesi? Ma nessuna raccolse l'indicazione. Il "terrore" e il "potere" erano i temi che vedevano le colleghe co-ricercatrici[891]. Discutemmo e, tra quelle delle altre, proposi comunque le mie letture: il "metodo" riconoscibile nella frequenza di riferimenti ai modi di avanzare; l'esposizione fisica davanti alla furia, per prendere parola, come un Teseo davanti al Minotauro; la figure terrorizzanti e "bestiali" dei/delle docenti. Il tema dell'esposizione fisica fu riconosciuto da tutte. Intervenne Cristiana con queste parole:

> «**Cristiana**: questo ricorda distintamente che noi per prendere parola di fronte all'insegnante dovevamo comunque alzarci sempre in piedi, quindi era anche fisico l'esposizione. Cioè io quando ho fatto questa dichiarazione, "ho chiesto la parola" e mi sono alzata».

Poi Clara declinò il suo collegamento fra corpo, parola sul corpo e potere del docente nella scuola:

> «**Clara**: Ma infatti questo che stai dicendo del corpo mi piace tantissimo perché dai voce a una cosa che io ho sempre sentito ma non sapevo dire perché non ero del tutto consapevole, cioè di quanto il potere giocato è dagli insegnati sugli studenti è giocato attraverso il corpo: vieni qui, Alzati, Esci, cioè **Roberta**: un sorriso, una carezza… **Clara:** Cioè soprattutto i preadolescenti che vorrebbero scomparire, che tengono nascosto il corpo, che hanno paura a esporsi di fronte al gruppo e quindi è come se si sentissero tante volte già per i cavoli loro nudi, un nostro segno di potere o un altro segno per bloccarli ma magari anche a ragione,

891 Ecco le parole di Cristiana: «ma secondo me non era poi tanto il compitino il metodo terroristico, il compitino a sorpresa adesso che sono un'insegnante posso capire posso capire che era un tentativo di dire ai ragazzi: dovete studiare sempre. Ma era la modalità violenta. Questo terrore». E quelle delle altre: «**Clara**: sì però questo fatto che Arriva arriva, annunciato dal tacchettio delle scarpe, il terrore e questi che arriva, tenerci sempre sulla corda. Era il potere. **Lucia**: Davvero era il potere esercitato sugli alunni. **Clara**: mamma mia quanti ricordi che c'ho io… ».

beh anche per difenderci in questo conflitto perché di conflitto si tratta è usare il loro corpo, facendoli esporre, facendoli muovere, mandandoli fuori, cioè capito non so».

L'unica che cercò di sottrarsi, come già era accaduto quando parlavamo di vicinanza/distanza, fu Anna[892]. Infatti Cristiana, necessariamente cioè non casualmente, tornò proprio su questa chiave al suo primo episodio:

«Cristiana: vorrei dire una cosa sul corpo che mi viene in mente su questa suggestione che tu ci avevi dato su lontano / vicino, e sulla prossimità, nel rapporto che avevo raccontato io dicevo che mi io mi avvicinavo a Chiara e … quindi probabilmente non è che proprio è negato, di fondo forse esiste questa idea che come ci muoviamo comunica ecco»

Concordai che, sebbene "negato" potesse non essere la parola più adatta, di certo una difficoltà a parlarne, a vederlo altrimenti o efficacemente.
Il nostro discorso allora ritornò al tema dell'esposizione solitaria davanti al rischio[893]. Prendemmo in mano le *Tavole sinottiche* e vedemmo che tra gli episodi di Paola e di Cristiana si riscontrava la stessa presenza continua del pronome personale «ci»: nel gruppo dei coetanei ci sentiamo continuamente agite come burattini? Per diventare io dobbiamo finire con l'illusione o il legame di gruppo? È vero, ci chiedevamo? Cristiana poi ci disse i titoli che aveva scelto: «Chiara e la prof» per il primo episodio e «Cristiana e la prof» per il secondo, evidenziando il chiasmo. Anche lei aveva voluto titolare l'episodio di Lucia: «L'attesa». Ricordò l'episodio del filmato da lei scelto[894] e le parole elette dall'elenco delle qualità della preadolescenza: "scoperta, rabbia, imbarazzo, amicizia". Le chiesi della sua identificazione con Chiara, le dissi che entrambe preferivano scrivere (e leggere) al posto di parlare, come si vedeva anche dalla sua messa in scena, ma lei non raccolse l'invito.
Fu allora il turno di Fabiana. Uscì dall'aula e rientrò con calma, strappando la carta a lungo,

892 Ecco le parole: «**Anna**: sì cioè non penso, non so, mi sembra quasi scontato perché in ogni relazione c'è in gioco il corpo a meno che non sia epistolare **Monica**: per me non è così scontato».

893 Ecco le parole che ci dicemmo: «**Anna**: a me ha sempre colpito molto che io non sopportavo nell'età adolescenziale che tu decidi di esporti a nome di tutti e poi rimani da sola. **Roberta**: eh quello è il rischio **Anna**: ho sempre notato, che vabbè io poi parlavo però poi quelli dietro **Cristiana**: poi uno si rassegna e capisce che è sempre così anche da grandi».

894 Ecco le parole: «**Cristiana**: del filmato avevo scelto l'episodio in cui la ragazzina picchia la testa dell'altra ragazzina contro il calorifero, però c'era tutta questa escalation prima in cui si capiva che lei era una specie di orologio caricato a molla e quella era proprio un'esplosione finale».

con molta precisione. Il suo episodio, che si legge in Appendice, presentava all'inizio la descrizione dettagliata del professore delle medie di matematica, un uomo molto formale, con un stile datato, serio, che le diede il ruolo di tutor durate le interrogazione dei compagni/compagne. Fabiana ne ricevette «un'iniezione di fiducia» che le permise di sostenere una strenua lotta col padre per fare il liceo. Questa volta il conflitto è con una figura adulta genitoriale e specularmente è la figura maschile del professore a sostenere l'ingaggio della ragazzina (il testo si apre e si chiude con lo steso sintagma «mio prof. di matematica»). Non si può non rilevare l'eccezionale tasso di ripetizioni del pronome personale "mi", in completa rispondenza col primo testo scritto da Fabiana. Se si pensa all'importanza della misura di prossimità/distanza nella tematica di Fabiana è agevole rilevare come l'estrema formalità del prof gli permetta di stare vicino in modo adeguato alle/agli studenti («Ci dava del lei, era molto formale, anche se non distaccato»). Questa la sintesi della mia lettura.

Fabiana, come tutte le altre, recitò o meglio narrò a voce la vicenda, adoperando frequentemente espressioni identiche a quelle del testo:

> «Un uomo secchissimo, magro, che vestiva sempre anni 50, giacca e cravatta, alla fine degli anni 70, con i pantaloni con la cintura alta, sembrava davvero un uomo che veniva da un altro mondo, brillantina nei capelli con questa scriminatura proprio… ci dava del lei, alle medie…Personaggio molto ironico però non …_ non distaccato, una persona strana, particolare però anche vicina ai ragazzi tutto sommato».

Molto spazio dedicò, come nel testo, alla descrizione fisica del docente.[895]A un certo punto, ritornando all'uso straordinario del pronome personale, Fabiana si esprime così:

> «È vero che ero imbarazzata da questo ruolo però è questa cosa mi ha dato una forza negli anni, mi ha dato una forza molto forte, mi ha dato molta sicurezza in me stessa perché mi sono sentita valorizzata, mi sono sentita approvata, non so come dire comunque che ero capace, che se potevo fare da tutor agli altri ero capace e questa cosa poi è stata per me una fonte di … e cioè questa sicurezza che mi ha dato mi ha poi permesso di lanciare questa battaglia contro mio padre per la scuola superiore che lì è stato davvero una cosa…»

895 Anche Paola aveva descritto dettagliatamente la professoressa-pecora. La professoressa di Cristiana ci si presenta solo col tacchettare e con la violenza del linguaggio ma ci viene detto il suo nome: Rana, di nuovo animale. Il professore violento di Roberta è definito «agitato» ma non descritto fisicamente. La professoressa-toro di Anna ci è presentata attraverso il suo «sorrisetto» e i suo «sguardi».

Le colleghe ricercatrici vollero che raccontasse la vicenda dello scontro col padre, da cui risulta una continua mancanza di fiducia nei confronti della figlia. E si sarebbe continuato a lungo su quella strada della vicenda familiare se, vedo oggi leggendo di nuovo la trascrizione audio, non avessi proposto di lasciare questo tema per tornare all'episodio narrato[896]. Esplicitai l'uso eccezionale del pronome "mi", indicai l'apertura e chiusura speculari del testo. Fabiana preferì tornare al tema della fiducia (al cuore, in fondo, del suo discorso sulla relazione col padre):

> «**Fabiana**: un'altra cosa che io ho vista è il tema della fiducia. Dare fiducia… come una specie di parallelismo con l'altra cosa che ho scritto. Cioè mi è stata data fiducia e poi con un po' di fatica provo a dare fiducia, rispetto all'ansia alla preoccupazione ecc. Non c'è la parola fiducia qui, là c'era. **Io**: si si…**Roberta**: fiducia che dà sicurezza, no? **Io**: ecco sì sicurezza, c'è la parola? Più sicura, la questione della sicurezza era il tema anche dell'altro dove c'era sempre il pericolo e la fiducia di controllarlo, e il tema è quello, permettere - dare, e poi il controllo o la sicurezza»

Tornò poi ancora a trattare del padre, del suo non darle fiducia, riconoscendo in sé il bisogno di parlare di ciò in quanto decisivo nella sua formazione[897]. Noto solo ora come nelle parole dette da Fabiana in quella occasione ci fosse in realtà una ulteriore indicazione sul suo tema principe, quello del "fuori". Lo esplicita proprio mentre io cerco di uscire (!) discorso centrato sulla autobiografia familiare («un riconoscimento, qualcuno di esterno di cui io avevo stima anche perché questa cosa della sua stranezza. Mi ha dato la sensazione di valere qualcosa»).
Ci dette infine i suoi titoli: «Lasciateci crescere», al primo episodio; «Io sono mia» per il secondo. Ricorda di aver scelto l'episodio di Anna, intitolandolo «Allo sbaraglio». Rilevai che nel testo di Anna c'era qualcuno che rischiava, che si esponeva al pericolo avendo fiducia in sé, in affinità col suo episodio "professionale", in cui lei dà fiducia all'inventiva dei ragazzini. Indico come in «Io sono mia», torni la radice "mia", e ricordo come "lo

896 Personalmente trovavo in questa storia portata da Fabiana n tema a me carissimo ovvero il ruolo determinate del padre nella costruzione dell'immagine di sé come soggetto legittimato al lavoro intellettuale e simbolico per le figlie.

897 «**Fabiana**: perché per me questa cosa dell'insicurezza per me era molto forte cioè nel senso mio padre era uno che diceva, scusate se continuo a parlarne ma per è molto importante nel bene e nel male, diceva hai preso 8 potevi prendere 9, insomma se prendi 10 io ho parlato con la prof e siccome sono molto affascinante e seduttivo ti ha dato 10 perché… […] È stata una famiglia che ha vissuto molto.. cioè lui e poi tre figlie e poi mia mamma. Non c'erano zii, non c'erano cugini, una famiglia molto mono…».

spazio da lasciare" sia stato suo tema centrale. Le domandai se volesse aggiungere qualcosa sulla forma o formazione del proprio ruolo o metodo docente ma tacque al proposito. Elencò le parole scelte dall'elenco qualità preadolescenza: "bellezza, curiosità, desiderio, sguardo» e poi passammo alla "messa in scena" di Monica, "l'episodio del sesso" come disse qualcuna mentre usciva dall'aula.

Monica rientrò e non strappò la carta ma grattò con l'unghia, dicendo "faccio un buchino, faccio un buchino". Il fatto suscitò una sorta di ilarità imbarazzata. Sono certissima di non essere stata la sola a vedervi un doppio senso di tipo sessuale. E mi ricordo, adesso come allora, delle scene di *Via Curiel 8* in cui la fessura luminosa aperta nel foglio nero, di fronte al bambino nel sottoscala buio, suggerisce una simbologia sessuale. Il testo scritto da Monica non era ambientato a scuola e non presentava figure docenti: verso i dieci anni la protagonista è seduta sull'autobus che la porta in spiaggia, guarda gli altri passeggeri o il paesaggio dietro il vetro del finestrino. Un ragazzo si avvicina a lei con la cerniera dei pantaloni abbassata. Lei vorrebbe avvisarlo, crede lui non lo sappia e possa essere deriso, ma si vergogna. Cerca di attirare la sua attenzione ma quello si allontana. È un caso di "ricapitolazione" si direbbe. Perché Monica scrive: «Questo episodio quel giorno non ebbe nessuna ripercussione sulla mia psiche». Quindi nessun ri-percuotere, nessuna doppio suonare al momento. Poi però nella chiusa scrive: «Ma col passare degli anni e la mia maggiore consapevolezza del "sesso maschile" capii che non era stato un caso ma fu fatto volontariamente. Questo atto ed altri di tipo prettamente maschilisti fatti nei confronti delle fanciulle negli autobus…». Dove il sintagma le "fanciulle negli autobus" colpisce: che categoria è? chi sono davvero le fanciulle negli autobus? Quelle che affrontano un passaggio?

Il testo si conclude con Monica che impara a difendersi e attaccare con «gomitate nei fianchi». Questa, come sempre all'inizio, è la mia lettura personale del testo scritto.

Vediamo adesso cosa disse Monica in situazione, lei che, come già segnalato sopra, si è fatta carico nel gruppo di nominare la differenza (sessuale) e la sessualità e lo sviluppo del corpo, tutti dati macroscopici della condizione preadolescenziale che sarebbero rimasti silenti, invisibili, impliciti al gruppo. Disse che alla scuole medie ciò che dicevano le insegnati proprio non la interessava e l'episodio narrato le è venuto in mente perché, disse: «era l'unico secondo me tra la bambina e la ragazzina ma non perché io mi sentissi ragazzina ma perché gli altri me lo facevano notare, quindi questo è stato per me il primo episodio reale di vita di affacciarmi al mondo degli adulti». Coglieva dunque proprio il momento di soglia e la difficoltà nella percezione pubblica di sé che si accompagna a questo mutamento di status, soprattutto in assenza di celebrazioni pubbliche dei passaggi con riti iniziatici. Monica raccontò dettagliatamente come si volse l'episodio sull'autobus, il fatto che avendo dei fratelli trovò plausibile la dimenticanza del ragazzo sebbene si

vedesse «tutto» e non solo le mutandine. Disse come non riuscì ad avvisare il ragazzo che accortosi della sua intenzione di parlargli si allontanò. E infine la rivelazione qualche anno dopo del vero significato dell'episodio:

> «E poi invece quando sono diventata più grande, l'avevo completamente dimenticato questo episodio e poi mi ricordo che mia madre quando cominciai poi ad andare alle superiori cominciò a dire "Guarda che sull'autobus ci sono dei tipi che nell'autobus ti si mettono dietro, si attaccano dicono fanno e allora tu impara a dare le gomitate"».

Nel proseguire del discorso numerosi sono stati i miei interventi, come vedo dalla trascrizione, evidentemente essendo quello del divenire donna un mio tema… Parlo della mancanza di rappresentazioni simboliche del menarca, cito la presenza straordinaria di riflessivi nel nominare le azioni del ragazzo molesto, come se non vi fosse possibilità di contatto fra i due personaggi e lui fosse autoreferenziale. Monica ricorda il suo episodio del filmato, quello del bacio e dice che anche quello del crocifisso la colpì molto e ribadisce come sia stato difficile al tempo della preadolescenza vedere riflessa dagli altri la sua mutazione: «La mia percezione della fase, io non lo notavo non me ne rendevo conto, gli altri se ne rendevano conto e me la rimandavano. Io mi sono sviluppata presto ma non so se avevo il seno. Avevo dieci anni».
Quando le chiedo perché parli delle «fanciulle sugli autobus», risponde: «C'era questo passarsi parola per chi era ignara, c'era il passarsi parola». Allora badai soprattutto al pullman come simbolo del passaggio, figura del passare di status mentre oggi rivedo in questo "passarsi parola" una trasmissione orizzontale di conoscenze tra coetanee alternativa alle "prese di parola" istituzionali nella scuola, iniziazioni politiche e culturali in un regime scritturale che richiedono la prova individuale contro l'adulto, il quale a sua volta di definisce in quello scontro in cui la parte ferina di entrambi è messa a lato, lateralizzata cioè non annullata ma temporaneamente controllata. Tra di noi, in situazione, non si disse però di questo. Monica intitolò il suo episodio professionale: «Quello che non ti aspetti»; quello personale: «L'ingenuità»; disse di avere scelto il testo Fabiana col titolo «Un calcio alle brutture». Notai che l'ingenua/o in effetti non si aspetta quello che poi accade, perché non sa e che alla fine del suo episodio "personale" si imparavano a dare «gomitate nei fianchi»: quale rapporto con dare "calci alle brutture"? Le parole scelte dall'elenco furono. "bellezza, curiosità, libertà, scoperta".
Il tempo era quasi terminato. Clara, assente la volta precedente, aveva partecipato intensamente alla "messa in asse" ma non aveva un testo da drammatizzare. Lucia invece la volta precedente non aveva terminato di scrivere il proprio testo: le poche righe da lei stese si leggono in Appendice assieme agli altri episodi. Le chiedemmo dunque di

raccontarlo prima di uscire e di strappare la carta. A posteriori riconosco che fu un errore, non mi spiego neppure perché questa scelta: avrebbe potuto fare subito la "messa in scena", attraversare la deissi simbolico proiettiva, ma non andò così, e se ne dispiacque lei allora e io ancor più oggi. Infatti mi ricordò almeno due volte di non aver potuto "strappare"… Ascoltando la registrazione vedo però che ci fu comunque una grande confusione, come se vi fossero continui ostacoli al compiersi del suo percorso: squillò due volte il suo telefono, all'inizio e durante il racconto, fatto peraltro inedito nei nostri incontri di ricerca. Si sente lei stessa scherzando dire: « Vedi io sono l'incompiuta».

Riporto qui di seguito la trascrizione del racconto orale di Lucia, l'unica versione e forma in cui è stato espresso il suo racconto di una vicenda di formazione personale:

> «**Lucia**: incontrammo un ragazzo che si chiamava Giacomo e che era amico sia di Maria che di Roberta. E tutt'e due cominciano a prendere in giro Roberta e a mettere in evidenza i suoi lati negativi, la sua timidezza, i suoi modi di fare. Maria che era l'amica del cuore di Roberta decidono insieme e anche mi coinvolgono mio malgrado, non volevo essere coinvolta **[squilla il telefono, non riesce a finire, interrotta di nuovo; dice: io sono l'incompiuta]**. Decidono di fare uno scherzo telefonico a Roberta che era a casa. "perché non facciamo uno scherzo telefonico a casa di Roberta?". Io volevo andare via però a un certo punto devo anche dire la verità mi sentivo un po' lusingata dal fatto che questi due che vedevo da lontano e non erano del mio gruppo mi coinvolgessero e allora a un certo punto ho accettato e allora "Tu Lucia telefoni e parli con la mamma" e mi hanno suggerito cosa dire, che scherzo fare. E ho fatto questo scherzo dicendo che Roberta non era andata a scuola quella mattina ma invece di andare a scuola aveva bigiato e se ne era andata in giro col fidanzato **Gruppo:** Pesanti! **Lucia**: e fine della fiera Roberta è venuta a scuola il giorno dopo piangendo, io avevo il rimorso, il peso sulla coscienza, non sapevo cosa fare e alla fine quando l'ho vista così sofferente le ho parlato e le ho detto la verità, la verità e mi sono offerta di andare a casa della madre e le ho spiegato tutto. È stata un'azione veramente deplorevole da parte mia e però nello stesso tempo ho avuto il coraggio di dire la verità e di rimediare, cosa poi che non ha fatto né Maria né Giacomo, non si sono scusati ne hanno riconosciuto il loro errore».

Le rispondenze con "l'episodio professionale" sono lampanti. Nuovamente un senso di colpa, nuovamente il sentirsi coinvolta e la reazione che produce una sorta di tradimento, un'azione negativa che però vene giustificata e trova riscatto. Non ci fu tempo però per ragionarci assieme, c'eravamo già trattenute troppo, gli orari di chiusura dell'edificio

erano molto rigidi ed era importante salutarsi bene e con chiarezza sul prosieguo. Ricordai che ci saremmo viste dopo circa due mesi per la restituzione, quando avrei presentato un quadro che tenesse conto di questo ultimo incontro e di tutto il percorso precedente e assieme avremmo valutato quello e l'esperienza nel complesso. Pregai le colleghe co-ricercatrici di giungere in quell'occasione con un disegno che rappresentasse il paesaggio della preadolescenza. Mentre riponevamo tutti i materiali Lucia fece giusto a tempo a dire le sue titolazioni: «Dimenticanza assurda», il primo; «Coinvolta» l'ultimo; «Dare fiducia» per l'episodio di Fabiana, con la quale, del resto, aveva sempre condiviso il tema del "lasciare spazio". Restano registrate negli ultimi minuti del file audio dell'incontro le sue parole: le tre qualità scelte dall'elenco (ascolto, emozioni, un'altra incomprensibile, la quarta non l'aveva scritta) e il suo rammarico per non aver strappato la carta, un commento: «sempre così tutto a metà. Eh vedi…».

Capitolo 12. Tra quarto incontro e incontro di restituzione

La formazione era dunque terminata. Dopo cinque settimane per me densissime, stante il lavoro che compivo quasi incessantemente tra un incontro e l'altro. Un'esperienza di certo molto differente da quella vissuta dal resto del gruppo, per cui quell'appuntamento, per quanto gravoso o forse grato, restava un punto nel tempo. Lo sapevo bene.

Ero complessivamente soddisfatta per come si era compiuta la "messa in asse" durante l'ultimo incontro. Sapevo che l'emozione e la gratificazione, le comprensioni e le scoperte erano state condivise. Ma sapevo anche che tutto sarebbe rimasto "volatile", presto svaporato dal tempo se non fosse seguita una formalizzazione, mancando il gesto conclusivo della restituzione. Lo attendevo io, lo attendevano le mie colleghe co-ricercatrici in formazione. Avevamo faticato, c'era stato del lavoro ed era conseguente che vi fosse un frutto.

Inizialmente fissammo l'incontro di restituzione dopo un mese e mezzo ma in seguito a varie vicende finì per tenersi a gennaio, circa tre mesi dopo la conclusione. Un lasso di tempo considerevole, nel quale ebbi tutto l'agio di portare a termine l'impegno oneroso di trascrivere integralmente e precisamente l'audio dei cinque incontri di ricerca-formazione. Ne ricavai una cinquantina di pagine, che passai a trattare come un vero e proprio testo cercandovi ricorrenze, congruenze, discrepanze, incidenze sia interne che relative a tutti gli altri materiali prodotti e alle riflessioni sugli stessi che avevamo definito.

Questa volta, di fronte al compito della restituzione, cioè dell'oggettivazione di un profilo, singolare e collettivo, delle rappresentazioni della preadolescenza nella sua scuola, mi trovavo in una posizione inedita rispetto a quelle trascorse tra di noi durante il percorso di ricerca-formazione. Il mio punto di vista, la mia narrazione, la mia voce (che pudore a usare tutte questi pronomi di prima persona) avrebbero avuto più spazio, più centralità. Quello che avrei offerto come ritratto delle rappresentazioni del gruppo e di ciascuna sarebbe stata una possibilità, un istante fermato per poter ricominciare a trasformare nell'interpretazione condivisa: lo avrei comunicato, speravo che lo avremmo sentito[898]. Comunque sarebbe accaduto attraverso un mio racconto, una mia versione

898 Cfr. Ulivieri Stiozzi S. (2009), *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo*, Milano, Guerini, p. 76: «L'incontro tra ricercatore e soggetto della ricerca, che avviene nell'esegesi del testo, è un istante che ha prodotto un'ipotesi di senso». Si cita dal bel libro di ricerca sulle storie di vita e di formazione anche per un effetto di analogia. Infatti nella ricerca sulla paternità della pedagogista e clinica della formazione, il tempo, «la dimensione del tempo è stata centrale nell'ideazione e nella progettazione dell'itinerario di ricerca». Anche nella concezione in questa piccola ricerca il tempo è stato categoria chiave. Ma è soprattutto a questo punto che ci si misura con la sua potenza: la narrazione conclusiva e restitutiva è un istantanea che condividiamo l'ultima volta ed è anche una scommessa sulla durata e sugli effetti possibili di ciò che

narrata di ciò che era accaduto. Certamente sostenuta, poggiata, puntellata in ogni suo movimento ai testi, ai materiali che assieme avevamo già attraversato ma infine quella trama, quell'ordine, quelle interpretazioni sarebbero state quelle che come ricercatrice e conduttrice avrei proposto io. Un'assunzione di ruolo, un compito necessario, una summa e un congedo, per me e per tutte.

E comunque avrei ricevuto anche io. Non solo come riscontro a ciò che portavo ma direttamente dalle colleghe ricercatrici in formazione: avrei ricevuto un parere, un discorso valutativo, a distanza di tempo, su ciò che aveva significato e come era stata vissuta l'esperienza. Non avevo apprensione riguardo a ciò ma molta curiosità sì.

Mentre procedevo nella trascrizione delle registrazioni audio rivivevo molti degli stati d'animo che avevo attraversato nel corso delle settimane precedenti e mi rendevo conto di come la mia scarsa apprensione verso il resoconto che avrei ricevuto dalle colleghe dipendesse in parte dalla grande ansia che avevo provato durante la formazione-ricerca. Essa ormai era finita, nessuna poteva più mandare tutto all'aria o non venire più o "sabotare" la ricerca. Ma dunque per me era stata più importante la ricerca della relazione con loro? No, non posso dire così. Davvero avevo coltivato rispetto, cura e attenzione per ciascuna come punto di una rete relazionale e di ricerca preziosa, verso la quale mi ero assunta impegni e responsabilità precise. Avevo cercato di rispondere a una idea di buona conduzione che avevo messo a fuoco prima[899]. Ma ero anche stata vulnerabile a tutto quello cui quel ruolo espone[900]. Allora, mentre riascoltavo la traccia

---

assieme è stato e si è fatto.

899 Tramite le indicazioni, le riflessioni, le analisi, i racconti presentati nei testi prodotti nell'ambito della Clinica della formazione. Tramite le esperienze di formazione vissute. Tramite lo studio di altri testi sul tema. Cfr. L. Dozza, *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione,* in Contini M. (a cura di) (2000), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma, Carocci, pp. 47-90, p. 59: «Chi conduce un gruppo (come analista oppure come educatore) svolge primariamente la funzione di co-pensatore, facilitatore, co-attore, una funzione che si estrinseca – tra l'altro – nel creare mantenere e promuovere la comunicazione nel gruppo, quindi nel mettere in parola e conciliare i bisogni degli individui e quelli del gruppo. Chi conduce un gruppo (come formatore) a propria volta lavora e pensa con il gruppo e svolge primariamente una funzione facilitante la co-costruzione e la cooperazione, una funzione che è intesa a creare, mantenere e promuovere la comunicazione e l'equilibrio tra i bisogni individuali (*membership*) e i bisogni del gruppo (*groupship*). Non evita i conflitti, permette che emergano senza accentuarli, lavora alla loro composizione ragionando sui fatti».

900 Cfr. ivi, p. 78: «Le paure irrazionali e irrisolte del conduttore hanno un importante impatto sul gruppo, tanto che il gruppo può correggerle o amplificarle. Si tratta di due principali paure: - la pura dell'abbandono. […]; la paura di essere fagocitato. […] Nella mia esperienza, nel gruppo di formazione, il fattore maggiormente distruttivo è la vulnerabilità narcisistica del conduttore, perché il bisogno di conferme indiscusse mette il formatore nella stessa situazione di un re in cerca di sudditi precludendo a sé e a i membri del gruppo di apprendere dall'esperienza e dagli errori».

audio di tutti gli incontri, e oggi mente scrivo la tesi, mi pare di aver risposto bene di fronte alle dinamiche relazionali con il gruppo ma certo solo una supervisione avrebbe potuto permettermi e permetterci di dirlo. Ho avuto gli incubi, le accondiscendenze, le ansie, i cedimenti ma nel complesso mi pare di aver saputo spesso cosa e perché stesse accadendo. Meno controllo e più fragilità la ho avuta credo nei confronti della fantomatica committenza, forse ancora più pretenziosa in quanto non incarnata. A chi dovevo rendere conto? A un rigore metodologico a cui nemmeno mi sentivo del tutto legittimata ad aspirare? Alla rispondenza a un protocollo che avevo ricavato attraverso lo studio e non nell'apprendimento esperienziale con formatori e supervisori? Ero stata forse più sottoposta alle mie idee e ai miei interessi - il rapporto tra parola e immagine, la dinamica dei riconoscimenti delle immagini disseminate, la differenza - che a servire davvero e ad ascoltare bene? Eppure nel complesso ero felice di ciò che era accaduto: io avevo imparato moltissimo, ho imparato moltissimo. Aver compiuto questa esperienza di ricerca (di formazione alla ricerca sulla formazione) ha realmente cambiato il mio modo di pensare e fare formazione. Avrei potuto dire però lo stesso di coloro grazie alla quali avevo potuto vivere questa esperienza, imparare e conoscere? Loro lo avrebbero detto? Me lo auguravo e me lo auguro ma non prenderò parola per altre. Credo che se adesso tornassi a domandare loro conto, dopo quasi due anni e non dopo tre mesi, sentirei altre cose. Penso che riconoscerebbero nella loro esperienza recente qualcosa di riconducibile a quel percorso comune. Credo.
Abbiamo davvero trovato delle cose? Sì. Ho fatto in modo che questi reprimenti comuni fossero esposti a ciascuna e resi fruibili? Sì, direi di sì. Il loro effetto, non misurabile attualmente, non inficia il senso e la valutazione della ricerca. La formazione e ricerca con taglio clinico credo possa dispiegarsi pienamente nella ricaduta sulla pratica professionale quando compresa in un percorso più vasto e più articolato all'interno della scuola da cambiare, costituendone componente essenziale.

Nelle righe appena trascorse riporto il tentativo di un bilancio. Ed era ciò che mi impegnava in vista della restituzione. Ma non in termini valutativi. Ritrarre un bilancio, cioè cogliere in una forma un momento di equilibrio sintetico serve anche a staccarsi dall'esperienza vissuta, a poterla superare. Per quello restituzione, congedo e documentazione sono tra loro correlate. Per congedarsi ci vuole una formalizzazione della conclusione, del taglio che segna come terminata la vicenda e che permette di non pensarvi più. Perlomeno negli stessi termini di prima. L'oggettivazione narrativa restituita alla fine così come la documentazione fanno in modo che quel che si è fatto e che si è "scoperto" esista indipendentemente dalla nostra attenzione e coinvolgimento. La documentazione è la fruibilità dei materiali prodotti grazie a una narrazione che significhi indipendentemente da coloro che hanno vissuto concretamente le situazioni in cui i materiali sono stati

prodotti e intenzionalmente, e doppiamente, significati. La narrazione della narrazione a cui mi accingo nello stendere il seguente resoconto della restituzione vuole quindi avere due esiti: da una parte riporta come si è consumata la restituzione tra di noi e completa così il resoconto della ricerca formazione; dall'altra consegna la possibile lettura del percorso che io e noi abbiamo prodotto a chiunque voglia sapere cosa è accaduto e cosa abbiamo scoperto, indipendentemente da noi. Per fare questo dovrebbe però contenere effettivamente sufficienti indicazioni su come utilizzare i materiali testuali schedati e tabulati che si trovano in Appendice. E su questo punto non sono certa che sia del tutto adeguata. Mi spiego.

Ne corso della ricerca-formazione abbiamo prodotto:

8 testi che raccontano una vicenda della formazione professionale // 7 testi che raccontano una vicenda della formazione personale. Per ciascuna delle due serie di episodi: due Tavole sinottiche che servono ad agevolare una lettura tematica, quindi in totale 4 Tavole sinottiche.
3 schede ricavate dalla visione del filmato.
2 Tavole, una su «tempo e tempi» e una «sul gruppo», dalla discussione di gruppo sui temi in oggetto.
4 schede che riportano, ordinati alfabeticamente per un criterio di leggibilità, i dodici termini scelti durante il gioco del libretto con cui si aprivano gli incontri. Quindi libere associazioni su: io sono // lor sono // la scuola media è // la mia materia è.
È dunque una messe consistente di dati testuali che per quanto organizzati, strutturati e poi esposti ordinatamente man mano, non si presenta navigabile o trattabile facilmente. Perciò, e anche in seguito alle indicazioni critiche di qualcuna del gruppo, oggi cercherei di disporre l'oggettivazione narrativa finale del quadro delle rappresentazioni di gruppo e individuali, in una strutturazione più complessa. Avvalendomi ad esempio di dispositivi grafici e argomentativi che riescano ad essere davvero una guida possibile per orientarsi nel campo testuale che costituisce la documentazione della ricerca.
So che al tempo della messa in forma della restituzione era per me tutto così fresco e immediato che il problema non me lo posi più di tanto. Mi orientavo tra i materiali secondo le piste invenute con grande sicurezza. Vi avevo abitato, erano state davvero le "stanze" della clinica per me! Anzi aggiunsi a quella messe (massa) altre schede, che qui, per completezza, conseguentemente, aggiungo.
Come ho detto compilai tematicamente anche la trascrizione dell'audio dei discorsi che avevo finalmente interamente a disposizione. (Anche durante il corso avevo riascoltato e trascritto e rimesso a noi come materiale di riflessione parti dei discorsi, ma avere tutte la parole trascritte era un'altra cosa). Ne ricavai, per comodità mia, per averle disponibili

durante l'esposizione dei quadri di restituzione alle colleghe, alcune schedature che accludo ma a cui non riconosco un rigore paragonabile a tutti gli altri documenti che finora sono apparsi in Appendice. È stato infatti un lavoro di servizio che ho fatto senza impormi (data la mole dell'impegno che avrebbe richiesto) quella iterazione dello stesso procedimento (lettura orientata, selezione, compilazione) che sola garantirebbe della esaustività della schedatura[901]. Sono compilazioni che hanno un ruolo esclusivamente funzionale, si prestano a rapidamente indicare quei rilievi sulla base dei quali era stata costruita la narrazione con cui restituivo i quadri della rappresentazioni.

Una scheda si intitola *Tavola "Voci e ricorrenze" – antologia di motivi individuali identificabili nei dialoghi*. In essa sotto il nome di ciascuna docente vengono riportate frasi ed espressioni ricavate dai discorsi in situazione la cui raccolta potrebbe evidenziare delle ricorrenze tematiche (Documento 17 in Appendice). Una seconda scheda è intitolata, del tutto impropriamente, "*Famiglie semantiche*": sotto l'indice di alcune categorie tematiche, risultate dalla nostra ricerca sulle rappresentazioni e decisive nel racconto di restituzione, sono raccolte espressioni trascritte dai nostri discorsi ma senza alcuna specificazione dell'enunciatrice (Documento 18 in Appendice). Una terza scheda, forse più leggibile e più rigorosa, si intitola "*Titolazioni finali*" e riporta i titoli proposti da ciascuna durante la "messa in asse" del Quarto incontro, sia per i propri episodi che per uno a scelta tra quelli delle altre. Sotto il nome di ogni partecipante si trovano anche le qualità della preadolescenza da lei scelte dall'elenco tratto dai materiali sul filmato e la scena eletta sempre dal filmato. (in Appendice come Documento 19). Per ultime si allegano quattro schede ricavate dai "libretti" su cui ciascuna collega ha scritto per quattro incontri 12 parole o espressioni sollecitate come libere associazioni a una frase da me proposta. Ogni scheda raccoglie le risposte di tutte e 8 a ciascuna frase innesco, ordinate alfabeticamente e con l'evidenziazione delle occorrenze. (Documento 20 in Appendice).
Si conclude così l'apparato di materiali testuali che documenta il lavoro svolto nel corso della ricerca-formazione di un gruppo di docenti sulle proprie rappresentazioni della preadolescenza nella scuola media. Ripeto che sebbene li avessi col tempo ogni volta restituiti alle membri del gruppo, accompagnati da una illustrazione scritta sul loro contenuto ragione e uso; sebbene avessi prima dell'incontro di restituzione inviato una

901 Sarebbe interessante verificare con chi si occupa di linguistica e informatica o di ricerca quali-quantitativa con software apposito la possibilità di marcature che vadano nella direzione di analisi di tipo tematico. Esiste una letteratura scientifica in proposito che non ho adoperato perché in una esperienza singola, con piccolo gruppo e il tempo a disposizione per un lavoro di ricerca finalizzato al dottorato è stato possibile trattare i testi con la procedura delle lettura molteplici tematicamente orientate e filologicamente responsabili. I mezzi e i metodi digitali hanno modificato l'analisi testuale ma non sono di certo obsolete o discreditate le opere, anche di semplice spoglio e compilazione, operate manualmente o le ricerche su quelle basate.

mail che ricostruiva lo svolgimento intero del percorso e che elencava a ogni tappa i materiali ricavati e la loro natura; sebbene nell'argomentare durante la restituzione illustrassi come adoperare i materiali tuttavia non credo che ognuna di noi allo stesso modo abbia avuto l'agilità e la facilità d'uso che mi sarei augurata e che a me veniva sia dall'averli curati che dalla lunga frequentazione.

Il 25 gennaio 2013 dalle tre alle cinque del pomeriggio ci siamo incontrate per una verifica conclusiva sul percorso svolto che contemplasse: una restituzione dei risultati elaborati nell'intervallo di tempo percorso, uno scambio valutativo alla luce degli effetti eventualmente sedimentati e registrati dalla conclusione, il convenire su un bilancio condiviso dell'esperienza che ne consentisse un opportuno congedo.

Capitolo 13. Incontro di restituzione

La registrazione audio del nostro incontro di restituzione inizia con lunghi minuti di voci confuse. Era un ritrovo, un rincontro. Un tornare sul luogo, nel *setting*, senza che esso dovesse più essere produttivo: non si stringeva più la cornice per far saltar fuori qualcosa, non eravamo / entravamo / giocavamo il dispositivo perché fossimo prodotte e producessimo. Tornavamo per una rivista, una rassegna e un controllo di quello che era stato, una rivisitazione. Ecco le chiacchiere confuse, ecco sedersi e guardarsi senza più il lato fattivo: il quaderno, la scintilla, le indicazioni, ecc. ecc. Sollievo, confusione, attesa.

Nei giorni subito precedenti l'incontro mi ero concentrata soprattutto a mettere a punto il racconto, l'esposizione fluida del quadro delle rappresentazioni individuali e collettive che avrei restituito. L'avevo concepita come una relazione che fosse anche un storia, una sorta di flusso narrativo, come un quadro dipinto con le parole. Era stata un'esperienza creativa e scientifica allo stesso tempo: avevo riconosciuto temi e figure che nell'ambito della Clinica della formazione erano già state rinvenute e definite in quel prezioso lavoro di ricerca sulle latenze pedagogiche e produzione di sapere sulla materialità educativa che è la proposta epistemologica fondamentale della Clinica della formazione. Le avevo ri-conosciute le stesse e differenti su *quel* tema di ricerca e con *quel* gruppo, e quindi ricomparivano in un significato e con un effetto ri-definiti.

Anche le colleghe ricercatrici formande sarebbero venute all'incontro con dei "quadri": ci eravamo lasciate con l'invito a portare un disegno dedicato al paesaggio della preadolescenza, per le altre. Una mossa da parte mia eterodossa, poco meditata: il tempo della ricerca era terminato e, nonostante il dispiacere per non aver saputo o potuto o voluto utilizzare per la deissi simbolico-proiettiva la rappresentazione grafica, ciò non era indispensabile.
Ecco che di nuovo la mia sottomissione a degli imperativi di metodo originati dalle mie stesse proiezioni e vulnerabilità mi complicava il lavoro, in un certo senso.

Sebbene avessi identificato i due punti cardine dell'incontro, cioè la mia esposizione del quadro delle rappresentazioni e l'esposizione da parte di ciascuna membro del gruppo di una valutazione del percorso, procedetti altrimenti. Prima di tutto infatti domandai a ognuna se potessero dire che risposta avevano avuto le aspettative o desideri espressi al principio riguardo il lavoro affrontato. Ovvero se esso fosse stato funzionale al rafforzamento del gruppo di lavoro educativo (Documento 1 di Appendice). Non l'acquisto di sapere sul nostro tema di ricerca quindi, non l'esperienza di autoformazione ma il servizio a voi in quanto gruppo, in termini di conoscenza reciproca, di percezione quale gruppo di lavoro. Riposero con un discorso molto personale Fabiana e Clara. La prima dicendo qualcosa di

importante e significativo… dal mio punto di vista[902]. Le sue parole mi davano riscontri positivi: raccontò come le fosse diventato visibile, attraverso il lavoro fatto, il gruppo come fonte della qualità dell'esperienza[903]. Clara fece un discorso più personale, parlò di sé e di come non era stata in grado di cogliere l'occasione stimolante, e il lusso, che il percorso era stato[904]. Poi Monica intervenne come sempre con una prospettiva divergente, insistendo proprio sull'occasione di conoscenza reciproca personale, umana non professionale che era stata vissuta. Parlò di pregiudizi caduti, di come il racconto delle esperienze le avesse fatto conoscere alcune colleghe oltre i preconcetti. Cristiana sottolineò con forza il valore di aver avuto uno spazio di lavoro collettivo, ponendo però conseguentemente in secondo piano il tema della ricerca e anche ..la mia parte, sia come garante di un metodo di ricerca che come "esperta" di qualsiasi tipo[905]. Anna infine disse che sì, il corso era servito ma la sua impressione era «inquinata» dal fatto che nei mesi trascorsi il gruppo era stato «rafforzato» da altre esperienze, quali soprattutto l'organizzazione di un convegno.

902 Qui, in questo ultimo incontro di bilancio, era ed è, sempre in atto la verifica sul mio lavoro, una valutazione sulla proposta e la conduzione di cui sono stata responsabile. E ancora una valutazione sulla ricerca indipendentemente da me: è accaduto qualcosa, abbiamo scoperto qualcosa, ci siamo formate le une con le altre a qualcosa?

903 Ecco le parole di Paola: «però leggendo questa cosa che hai mandato e mi ha consentito di tenere a mente nel tempo le cose che ci siamo dette, che sono uscite e questa è una cosa preziosissima perché non sono gli appunti tuoi, non sono gli appunti di una visione esterna ma sono il punto di vista di tutti, non solo il tuo. Visto che tutto il processo ho avuto presente, le cose che abbiamo fatto, i momenti invece questa cosa del gruppo me la ero dimenticata. Come sempre avviene anche spesso in esperienze di questo genere in varie forme la cosa grossa che mi dà il fatto di farti vedere i punti di vista e vari aspetti farti conoscere qualcuno meglio. Questa roba qui su cui io devo prestare più attenzione e questo me lo conferma mi sembra di aver fatto grazie a questo corso, grazie ad altre cose che magari usciranno dopo, un salto di consapevolezza bho di attenzione. Riuscirò mai a usare queste su altre cose? a diventare cioè a farle scendere nell'azione, a renderle automatiche, non un pensiero che devo pensare ma…»

904 Ecco le parole di Clara: «ci sono stata poco ed è avvenuto in un momento di tempesta, di bombardamento di info di altro tipo, così mi sono sentita.. ma è un po' un lusso il corso, uno spazio tuo di relazione privilegiata con gli altri, di spunti di riflessione e l'ho usato poco per ragioni esterne e questo mi dispiace perché invece come clima e come relazione sentivo un ambito dove stavo bene e ricco davvero di stimoli ma non ero in grado di stare a quel livello lì di presa di stimoli. Devo essere sincera».

905 Ecco le parole di Cristana: «La grossa risorsa del corso è consistita nel lavorare assieme, la possibili un lavoro comune quindi forse al di là del metodo forse anche è entrato in questa idea di base di usare le tue competenze sui ragazzi però sono le mie idee sulle quali ho riflettuto poi trovarsi qui a riflettere sulla preadolescenza in generale può esser un input in più…».

13.1 I disegni: paesaggi della preadolescenza

Rimandando ancora l'inizio della restituzione vera e propria, come secondo passaggio dell'incontro domandai di presentare il disegno che ciascuna aveva realizzato con tecnica libera, sul tema della preadolescenza, anzi del "paesaggio della preadolescenza". Se decido di renderne conto qui è soprattutto per via della ricchezza di un disegno in particolare, quello di Cristiana. L'artefatto aveva una profonda risonanza con i motivi che avevo e avevamo rinvenuto durante il percorso di ricerca-formazione, ma anche con il quadro di riferimento secondo cui l'avevo progettata.

Premetto che alla fine del quarto incontro la richiesta per il disegno era stata formulata con una notevole vaghezza. Avevo domandato testualmente un disegno sul tema della preadolescenza, da realizzarsi con qualsiasi tecnica e libero: semplicemente un paesaggio della preadolescenza. Questa è stata l'indicazione, ripetuta due volte nella stessa maniera. Da qui i dubbi che avevano le colleghe al momento della presentazione: "ma avevi chiesto un paesaggio, non me lo ricordavo!" e pure quasi tutte portarono un paesaggio. "Ma avevi detto che doveva esserci la scuola?" No, no l'avevo detto e nessuna la disegnò.

Tra gli 8 disegni ci furono 5 paesaggi: tre sono scene marine e uno è un prato cioè... un mare verde. Il quinto è un paesaggio urbano, realizzato a collage.

Anche il disegno di Cristiana era realizzato con la tecnica del collage, su un cartoncino di cm 40 per 35. Il lato destro era occupato dalla fotocopia ingrandita, azzurrina, di una pagina di quaderno a righe scritta: un tema di Cristiana delle medie. Il titolo, in rosso, era leggibile: «Considerazioni sui rapporti fra compagni di scuola». A sinistra in basso era incollata la fotocopia ben definita, in bianco e nero, di una classica foto di classe: la classe di Cristiana in seconda media. Sopra un altro foglio a righe riportava i versi della lirica *George Grey* da *L'antologia di Spoon River*. I versi non erano scritti regolarmente allineati perché nell'angolo in alto a sinistra era incollata la piccola riproduzione di un quadro, un ritratto di donna di De Nittis. La collega ci spiegò che alle medie aveva un'agenda su cui trascriveva tutto ciò che le piaceva, tra cui il tema che aveva messo nel disegno e che quell'agenda, a cui spesso ripensava e che ancora conservava, portava appunto riproduzioni di quell'artista, da lei allora a lungo contemplate. Poi ci lesse il tema. Eccolo:

«Spesso noi andando a scuola non pensiamo ai compagni ma soltanto agli insegnanti e sembra che il rapporto scolastico si tessa soltanto tra noi e gli insegnanti invece sono parte viva con noi i nostri compagni. Essi ci aiutano a maturare forse di più degli insegnanti perché andando la stessa età ci si comprende meglio fra noi e ci si aiuta più volentieri ed anche le frequenti discussioni che ci sono fra noi ci aiutano a cambiare migliorando».

Finita la lettura prese a parlarci del senso del suo disegno, con intensità, e nessuna la

interruppe. Descrisse la fatica e il tormento di imparare. Ecco le sue parole:

> «C'ho pensato e in quegli anni è forte il mio ricordo sulla fatica di imparare, di queste relazioni con i compagni. Comunque queste due cose nel periodo che va dalla prima alla terza media. La difficoltà di imparare. Io ho fatto fatica proprio a imparare, di fare lo studente. Cioè mi ricordo questo quaderno su cui continuavo a scrivere, continuavo a scrivere e mia mamma mi correggeva e poi io rifacevo… Ricordo di aver rifatto tantissime volte. Ricordo questa fatica soprattutto nello studio. Poi alla fine mi piaceva, mi dava soddisfazione, ero contenta. E poi questi compagni con cui esisteva in legame simpatico. Portavamo le cartelle su un carrettino, cosa oggi impensabile .. i carrettini con la bicicletta».

Infine Cristiana lesse la poesia *George Grey* di Edgar Lee Master, che per anni nella preadolescenza, spiegò, aveva tenuta su una sorta di lavagnetta accanto al letto. Riguarda il dare un senso alla vita e il rischio che comporta. Ecco il testo della lirica:

> «Molte volte ho studiato la lapide che mi hanno scolpito: /una barca con vele ammainate, in un porto. //In realtà non è questa la mia destinazione, ma la mia vita. /Poiché l'amore mi si offrì ed io mi ritrassi dal suo inganno;/ il dolore bussò alla mia porta /ed io ebbi paura; /l'ambizione mi chiamò, /ma io temetti gli imprevisti. // Malgrado tutto avevo fame di un significato nella vita. //E adesso so che bisogna alzare le vele e prendere i venti del destino, /dovunque spingano la barca. // Dare un senso alla vita può condurre a follia, / ma una vita senza senso è tortura / dell'inquietudine e del vano desidero; /è una barca che anela al mare eppure lo teme».

L'immagine che la poesia porta è quella di una barca che anela al mare. Dunque anche qui, sebbene solo nella scrittura (tema ricorrente di Cristiana), era presente il mare. Lo avevano preso a soggetto anche Monica, Lucia e Paola. Sarebbe molto interessante riportare qui i discorsi sui disegni e farne un trattamento, riconoscendo le emergenze concordi con le tematiche di ciascuna. Davvero sia allora che nella rilettura attuale essi mi paiono offrire le corrispondenze testuali più dense e ricche e profonde nel percorso di ricerca- formazione di taglio clinico (in una nuova esperienza di ricerca non mancherei di utilizzare questo genere di deissi simbolico-proiettiva). Tuttavia i disegni non rientrarono nella nostra riflessione comune: furono come un' introduzione alla restituzione, una ultima messa in scena di se stesse prima di criticare lo spettacolo di cui eravamo state pubblico, registe, scenografe, attrici e autrici assieme. (Come nei sogni? Sì, e come nei romanzi). Una sorta di ingresso che ciascuna poteva usare o riconoscere a piacimento,

eventualmente per udire e riconoscere altro e altre rispondenze ed emergenze in relazione ai discorsi di restituzione e di valutazione che seguirono[906]. A me è parso opportuno riportare la presentazione del disegno di Cristiana non solo per dare un saggio di questa fase della ricerca formazione ma, come detto, per i temi che ha proposto e la sollecitazione profonda delle mie sensibilità. Il rapporto tra fatica e desiderio, la dialettica, l'intreccio, la rissa creativa tra queste due dimensioni è dal mio punto di vista una frontiera di ricerca

906 Ecco un report estremante sintetico delle altre presentazioni. Ero stata davvero troppo vaga nella richiesta del disegno. Avevo domandato la rappresentazione di un'età della vita senza indicazioni sul contesto formativo. È vero che questa attenzione alla differenza generazionale era stata nostra e la contestualizzazione nella scuola l'implicito costruttivo di tutto il percorso. Tuttavia mi rimane il dubbio: il paesaggio marino e naturale, ricorrenza significativa nella nostra produzione, riguarda davvero la preadolescenza o la vicenda formativa della giovinezza in generale? Di certo l'assenza di confini, il movimento, la vastità in cui ancora dominano scoperta e possibilità e agitazione di contro all'identificazione di forma e limiti sono i motivi fondamentali espressi spiegando i disegni. **Monica** dipinse un paesaggi marino soleggiato, realizzato con spugnature di colore. Insistette sulla simbologia dell'acqua. Collocò nel disegno, come tutte, anche la figura adulta. Ecco un passaggio dal suo discorso: « Per me l'adolescenza è il mare, non è il sole né il cielo. Il sole sono gli adulti, è l'adulto in genere con tutto quello che ti dà però lontano chiaramente, con i suoi i suoi raggi irradia tutto però sempre a debita distanza. L'acqua per me è movimento perché gli adolescenti per me sono imprevedibili non sai cosa saranno e diventeranno». **Lucia** disse che nel suo paesaggio era presente una contraddizione: il mare e il sole che all'improvviso si annuvola, giungono fulmini e saette. È il carattere mutevole dei ragazzini, spiegò. Poi disse «Io mi metterei qui sulla roccia ad aspettare che il tempo si rassereni. Senza agire». **Paola** disegnò uno sfondo a contrasto bianco e nero contro cui corre un cavallo. Anche se non evidentemente si trattava sempre di un paesaggio marino. Spiegò che, al di là della sua passione preadolescenziale per i cavalli, aveva voluto rappresentare una corsa sfrenata come esplosione di energia fisica e gioia pura. Disse anche: «Questo senso di grande libertà, di emozione fortissima nella corsa sfrenata, ecco. L'adulto qua non c'è qua. In realtà non lo so…poteva essere anche solo il mare, per dare il senso di profondità [...] uno sguardo allargato, bisogno di grandi orizzonti, rivolto verso qualcosa di immenso». Ecco di nuovo il suo tema: "in-finito". **Roberta** disegnò un prato, senza cielo né altro perché tale è la preadolescenza. Sul prato un grande albero che rappresenta l'adulto e fiorellini, singoli o a coppie o a gruppi, che sono i ragazzini. Disse: « Ho messo un grande albero perché la preadolescenza è il periodo in cui hanno tantissimo bisogno di noi, siamo il punto di riferimento per tutto il resto. Noi diventiamo presenti e allora ho fatto le radici perché c'è l'acqua e poi dalle radici partono i fiori». **Fabiana** aveva realizzato un collage: una grande piazza a scacchi su cui sta una figuretta in corsa, il tutto dominato dalla prospettiva in fuga di una facciata rinascimentale a bifore cieche. Era un'immagine che l'aveva dominata disse, fino a farsela riprodurre apposta per questo lavoro. Una piazza di Venezia con una figura di ragazzina che in segue con leggerezza e goffaggine assieme piccioni che simboleggiano desideri e sogni, a cui ci si avvicina e si produce la fuga assieme. Fabiana insistette molto sulla configurazione della piazza: uno spazio aperto ma limitato, limitato ma aperto: «Questa immagine non me la sono più tolta dalla mente perché c'era la piazza ampia ma un limite, uno spazio ampio ma delimitato, una ragazzina che cerca di raggiungere questi piccioni ma nel raggiungerli volano via, un sentimento ambivalente perché voglio raggiungere una cosa ma la faccio anche scappare. Però divertendosi, l'immagine è allegra non che dà senso di fallimento ma anche il fatto di godere un po' della libertà che questi confini danno, in uno spazio molto ampio. E poi ho aggiunto i colori […] come se fossero desideri, pensieri, sotto questa forma dei piccioni ci fosse tutto ciò che voglio raggiungere ma ancora faccio fatica ancora a trovare il modo di raggiungere quel che voglio e questo è di questa età, il muoversi in modo così un po' istintivo, goffo, leggero anche […] mi piaceva questo limite che però non era un limite». **Clara** infine ci raccontò di aver sognato una notte cosa disegnare ma che al momento della realizzazione si trovò invece a scrivere delle parole con gli acquerelli. In varie tinte tenui, disposte liberamente nello spazio del foglio ma come divise in due campi da una che occupava, quasi interamente, scritta di traverso, la diagonale del foglio: corpo. Le parole di cui parlammo furono genere, autonomia, dipendenza.

imprescindibile per immaginare e praticare il cambiamento nella scuola media.

Prima del "discorso di restituzione" propongo un ultimissimo rilievo. Se il disegno di Cristiana era stato il più intenso, quello che aveva raccontato più di sé e con maggior pathos narrativo, il disegno di Anna fu il meno convinto e convincente. Forse recuperato da una esercitazione dei figli preadolescenti («L'ideazione è mia, le mani no», disse), raffigurava un pendolo, l'incertezza; un'automobile, l'energia; un bocciolo, la bellezza. In realtà, assieme, volendo, avremmo potuto dirne e vedervi! Ma a me oggi i due atteggiamenti contrapposti significano soprattutto due reazioni diverse a ciò che Anna Rezzara, nell'ambito delle formazioni con taglio clinico, descrive così:

> «un evidente effetto della pratica di un modello clinico di formazione: il movimento progressivo di emersione della persona rispetto al ruolo, come se il ruolo professionale, con tutti i suoi attributi, il suo strumentario tecnico, man mano sfumasse lasciando emergere la persona, o come se il ruolo e la persona venissero continuamente in contatto o in conflitto, ma comunque compresenti»[907].

Da una parte Cristiana, come si era già visto nel suo dirmi in corridoio (fine di *Terzo Incontro*) di aver avvertito grazie al percorso la nostra molteplicità compresente, era stata sensibile al «riattivarsi» - sempre dalle parole di Rezzara - «delle identità passate, presenti, multiple» che costituisce un elemento centrale di questo tipo di esperienza di formazione[908]. Dall'altra Anna, che sempre aveva rivendicato la sua scelta del ruolo, il suo difenderlo come costituivo e costituente della propria identità, si è sottratta fino alla fine ad abbandonare «i codici e i registri della formazione istituzionale» per dare voce e luce alle altre rappresentazioni della formazione possibili negli intrecci tra storie di vita e di scuola.

Terminata la presentazione dei disegni presi la parola per circa un'ora. Tanto durò la

907 A. Rezzara, *Elaborazione clinica e modelli di formazione,* in Cerioli L., Massa R. (a cura di) (1999), *Sottobanco*, *cit*. p. 102.

908 Ecco le frasi complete. Ibidem: «Un altro elemento centrale dell'esperienza vissuta è stato il potente riattivarsi nei protagonisti delle identità passate, presenti, multiple di educatori, allievi, bambini, figli, identità che continuano a giocare, a sovrapporsi e intrecciarsi, nella vita professionale come nella vita privata e nel *setting* della clinica della formazione, permettendo qui una serie di connessioni e agganci preziosi tra passato e presente, tra vita e formazione, tra affettivo e cognitivo, tra formazione agita e formazione pensata, tra formazione ideale e formazione reale. Nel corso del processo di formazione clinica accade di rilevare una progressiva perdita dei codici e dei registri che sono costitutivi del ruolo consolidato del formatore scolastico per accedere via via a ciò che ad essi soggiace, in un processo di destrutturazione degli attributi di ruolo e delle rappresentazioni associate alle pratiche formative abituali, che lascia spazio a ciò che si scopre stare profondamente dentro e sotto la formazione e profondamente determinarla»

restituzione del quadro delle rappresentazioni, sia individuali che collettive, della preadolescenza nella sua scuola che il gruppo aveva permesso di raccontare. Un quadro in cui la mia interpretazione era determinante ma che si offriva come una possibile sistematizzazione di invenzioni che avevamo vissuto e inventato e rivisto e costruito assieme nei nostri testi e discorsi.

13.2 Discorso di restituzione

Cercheremo di guardare – proposi – non la mia interpretazione ma il quadro attraverso essa proposto, per riconoscervi qualcosa di utile a valutare e formalizzare il percorso fatto. Per riconoscervi e valutare le nostre scoperte sul (nostro) fare formazione nella scuola della preadolescenza, con i soggetti preadolescenti.

Come prima cosa indicai la questione, dal mio punto di vista "classica", della difficoltà a vedere le immagini dell'altro: cercavamo immagini e figure della preadolescenza nella sua scuola ma nelle nostre parole molto vi era stato tranne che descrizioni e ritratti di preadolescenti.

"Loro", con i gesti, con le parole, con le pose, erano apparse/i poco. Una spiegazione possibile era questa: nel momento in cui si va a riflettere noi tendiamo a riportare tutto su noi stesse, sulla osservazione nostra[909]. Ma è anche vero, dissi, che questo effetto è stato descritto riguardo altre ricerche di taglio simile al nostro condotte sull'adolescenza. Pare che questa particolare età della vita induca negli adulti un forte meccanismo di rispecchiamento - perché ci sono moltissime cose irrisolte, nelle promesse della vita, nei tormenti e timidezze delle prime volte – dunque spesso nel momento in cui si è sollecitati su di sé, per capire e per fare ricerca, si tende a rifarsi alla propria pre-adolescenza e adolescenza. Fatichiamo a sganciarci dal nostro proprio essere stati/e pre-adolescenti, dal nostro essere quelle preadolescenti adesso docenti e facciamo fatica a guardare concretamente loro, che abbiamo davanti adesso e che incontriamo a scuola.

Ed ecco il secondo punto: la scuola. È stata presente spessissimo come scenario, come ambientazione delle nostre storie ma meno come oggetto di discussione e di analisi. Come se dai suoi rituali, ruoli e modelli non riuscissimo ad estraniarci, neanche grazie

909 Il taglio clinico, l'indagine sul conosciuto non pensato, sugli impliciti e sulle latenze suppongono e producono una ricorsività riflessiva. Cfr. Magrelli V. (2002), *Vedersi vedersi. Modelli e circuiti visivi nell'opera di Paul Valéry*, Torino, Einaudi, p. 91: «Se osserviamo con attenzione il nostro osservare precettivo, ha spiegato Karl Löwith, noteremo un capovolgimento paradossale: l'oggetto della visione si riflette nell'osservatore che si osserva».

alla riflessione comune, quel tanto da rivedere radicalmente i suoi meccanismi[910].
Passiamo in rassegna dapprima i casi dove scuola non è stata, in cui ce ne siamo allontanate o ne siamo uscite. Fabiana ha raccontato della gita, nel suo primo episodio e il tema del "fuori" è ricorrente nelle sue produzioni (cfr. *Tavola "voci e ricorrenze"*). Nel suo secondo racconto, pur mettendo in scena una vicenda di aula col professore che la chiama a fare da *tutor*, ha collocato la sua "lotta" per diventare sé all'esterno, nella famiglia, contro il padre. Ha descritto la lotta per uscire dalla famiglia. I due episodi sono uniti dal tema della fiducia, necessaria alla preadolescenza per arrivare ad appartenersi, a definirsi come individuo capace di autonomia e di responsabilità pienamente distinto dalla famiglia: «Io sono mia» – «Lasciateci crescere», i suoi titoli (cfr. *Tavola Titolazioni finali*). Sono delle rivendicazioni, entrambi: lo spazio che ci vuole per diventare, e la fiducia che ci vuole per avventurarsi in quello spazio esterno.

Il "fuori" è stato determinante anche nelle produzioni di Monica. Nel suo primo episodio la prof. porta Marco fuori dall'aula, nello "spazio altro" del sostegno e Marco esce "fuori" dal suo ruolo abituale e dal suo banco per una *performance* davanti a tutti, alla lavagna. È però nel suo secondo episodio che davvero siamo lontane dalla scuola: sull'autobus, verso la spiaggia, in un tragitto reale e metaforico nel quale avviene il passaggio dall'infanzia alla preadolescenza, dall'ingenuità alla percezione delle differenze, anche sessuali. Monica porta al gruppo questa dimensione altrimenti taciuta: quella delle differenze radicate nel corpo. La differenza dell'autistico, la differenza di genere, la differenza della ragazzina sviluppata rispetto alla propria percezione di sé e rispetto a quella che hanno gli altri di lei. Ha nominato Monica per noi questo ambito.

(Parlai continuamente, appoggiandomi agli appunti che avevo preso con penna rossa sullo stesso quaderno che aveva funzionato da diario di ricerca, andando a braccio, sull'onda di una narrazione provata a lungo e scaturita dalla navigazione protratta nei materiali testuali).

La preadolescenza, dentro e fuori la scuola, e poi - terzo punto da esaminare - il tema centrale e accentratore dello specchio. Indubbiamente a me era accaduto di riconoscere quella figura - lo specchio - in tante situazioni che avevano preso forma nelle nostre parole. (Avevo esordito del resto dicendo che nel cercare di vedere le preadolescenti avevamo visto soprattutto noi stesse, e dunque già eravamo nello specchio). Era come un motore, o un fuso, in grado di ravvolgere una trama di significati disseminati o di proiettare al contrario delle piste sulla regione delineata dal nostro ricercare.

910 Cfr. Rezzara A.-Riva M. G.(a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit.,* p. 139.

Specchio e rispecchiamento comparivano ad esempio nel primo episodio portato da Paola: Simone era irriconoscente, non consentiva a Paola di essere riconosciuta e ricordata come lei voleva. La prof quindi si ribellava ma poi ben presto sorgeva un'ambiguità. Sembrava che intervenisse il dubbio: chi dava la caccia a chi? Chi violava la privacy di chi? Chi dava la lezione a chi? Paola nell'ultimo incontro di ricerca ha titolato il suo testo dicendo così: «La lezione in…finita (è la lezione che faccio io o è la lezione che Simone fa a me? ecco i puntini di sospensione…)»[911]. Nel suo secondo episodio poi lì si torna: la lezione in-finita è quella che la prof fa a lei e che la riempie di noia (titolo che lei assegna «La noia»). Questo è tema tipico di Paola: quello dell'infinito che attrae, come la nebbia amata da lei piccola, e che allo stesso tempo si rigetta, come noia e come perdita pericolosa e vana dei confini. I limiti netti sono avvertiti ora come vincoli irritanti ora come aspirazione costante. Finito/infinito, in relazione. Ambigua è anche la conclusione del primo testo di Paola: «felice di ritrovarti, buon cammino». È un incontro o una separazione? È un ritorno o una partenza? E soprattutto cosa è accaduto davvero? È possibile voler essere ricordate e conosciute come vogliamo o sono spazi/tempi in cui non si può intervenire? Forse potremmo anche pensare che la relazione con la preadolescenza ci espone particolarmente a queste frustrazioni di riconoscimento. Le/i preadolescenti tendano ad essere irriconoscenti, a non rimandarci immagini soddisfacenti o almeno riconoscibili e accettabili di noi stesse?

La misura, la definizione di tempi e spazi è dunque cruciale. Gli spazi esterni e ampi che ci propone Fabiana hanno ad esempio sponde di sicurezza , limiti che non rinchiudono ma garantiscono. Si può scivolare col bob inventato se si fa sponda. (Negli episodi di Anna lei entrando in aula nota il buco nella porta e critica la prof che aveva da adolescente proprio perché «non offriva sponda»). Potremmo chiederci se per noi la preadolescenza sia così: vuole e teme l'illimitato. Allora deve essere trattata in allestimenti o in cornici ampi ma delicatamente segnati dai limiti di sicurezza? Potremmo dirlo? forse, vedremo. Di certo i temi dello spazio da lasciare e del tempo da lasciare sono connessi tra di loro e rimandano alla questione delle collocazioni reciproche tra "noi" e "loro" (vicino/lontano; toccare/lasciare; attendere/incalzare) e sono a loro volta implicati al tema delle specchio,

911 Cfr. Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica…, cit.* p. 57: « Il dispositivo della clinica, attivando contemporaneamente l'esperienza di sé come formatore e di sé come formando e formato, favorisce la percezione di un universo affettivo della formazione che coinvolge nelle stesse emozioni tutti i protagonisti della scena educativa, che fa risuonare le paure del proprio essere figlio nell'essere genitore, la rabbia per i torti subiti di allievo nel ruolo attuale da educatore. Forse da questo dipende la diffusa individuazione di un sentimento di reciprocità sula scena educativa, come se non fosse sempre così chiaro chi educa chi, come se i ruoli affettivi nella coppia in formazione potessero anche temporaneamente invertirsi, come se comunque la tonalità affettiva che impregna la vicenda educativa investisse tutti i protagonisti e appartenesse a tutti».

su cui conviene continuare a ragionare[912].

Ad esempio nella discussione collettiva sul gruppo avevamo detto che gruppo-classe e gruppo-docenti «si somigliano», che «sono un po' la stessa cosa» (cfr. *Tavola sul gruppo*). Poi interpretando il primo episodio di Lucia avevamo posto la docente su un livello di reciprocità con i ragazzi. Lo si sente soprattutto nella parole di Rosa (cfr. *Tavola "voci e ricorrenze"*): «sono un po' sullo stesso livello, sia l'insegnate che il ragazzo, sì sullo stesso livello, nel senso che viene messo in evidenza la sua esperienza, positiva, faticosa, la voglia di avere un rapporto con questi ragazzi, il fatto che è una realtà difficile, ricercare questo contatto con i ragazzi, poi sull'altro lato, sullo stesso livello, ci sono questi ragazzi difficili che instaurano un rapporto con lei, questo ragazzo in particolare che all'inizio sembrava essere allontanato un po' estraniato e poi invece vede in lei una figura di riferimento». Sullo stesso livello ma dall'altra parte, guardandosi, per avere un riferimento: propongo di trattenere questa "figura di rispecchiamento". Nella stessa occasione proprio Lucia dice che i ragazzi la studiano, aspettano e poi la valutano, adottando quindi la sua medesima strategia didattica. Cosa vede il ragazzo in Lucia dunque? Una possibilità, un riferimento, una somiglianza forse. Riguardando il testo scritto si può trovare infatti un'altra figura di rispecchiamento, che durante la lettura comune non rilevammo: «Il ragazzo dell'ultimo banco sembrava che aspettasse, che fosse in attesa. Gli ho dato tutto il tempo». Da un lato e dall'altro attendono e si rispecchiano; in questo darsi tempo c'è un avvicinamento progressivo finché il ragazzo chiede di sedersi al primo banco. E da lì parla con sicurezza, anzi sembra non controllare più le parole che sono un fiume in piena (una contraddizione o una perdita di misura). Ricordiamoci allora che tre di noi hanno scelto l'episodio di Lucia e due l'hanno titolato «L'attesa». Ma realizziamo anche che di fronte a questo "avvicinamento" (eccessivo?) chi si sottrae è la professoressa. In un certo senso tradisce proprio il ragazzo che ha salvato. Lucia intitola il suo episodio «Una dimenticanza assurda» e un'altra collega lo intitola «La promessa», perché davvero si tratta nel racconto di una promessa non mantenuta. Lui chiede di passare il Natale assieme, si lasciano con la promessa di ritrovarsi ma ciò non avverrà mai. È un tradimento. Pensiamo anche che Lucia intitola il suo secondo episodio «Coinvolta» e che anche lì

912 Ibidem, p. 53: «Ma la vicinanza tra formatore e formando non è solo l'indicazione di una condizione necessaria al lavoro educativo: la presenza costante di elementi che parlano di vicinanza/distanza nel raffigurare i contesti di azione segnala invece che il problema della collocazione reciproca, fisica e simbolica, dei due partner del processo è una dimensione centrale e decisiva della scena formativa. E una componente altrettanto presente nei luoghi in cui avviene formazione è la "misura": trovare la giusta distanza, on eccedere ma non difettare, ridefinire continuamente ma progressivamente i confini, misurare il proprio progetto con l'altrui, la propria iniziativa con la risposta, commisurare le regole all'autonomia, l'autorità con l'autodeterminazione sono le "mosse2 e le sfide educative ricorrenti nel dialogo di parole, di gesti, di desideri in cui sembrano consistere sostanzialmente le scene di formazione».

si racconta di un tradimento, contro la sua amica, causato da una situazione di troppo coinvolgimento. Lucia (il personaggio, la voce, la figura chiamata Lucia) non vuole farsi coinvolgere troppo, c'è sempre bisogno di una distanza sufficiente. L'attesa, il dare tempo corrisponde a un dare spazio, anche qui. Ci torneremo.

Ora conviene continuare a insistere su lo specchio e il tradimento, nesso che è comunque un luogo comune culturale, un classico della "speculazione" sugli specchi. Chi vediamo riflesso è ma non è; inganna, ci dice come (non) siamo. Per sapere come si è bisogna riconoscersi come (non) gli stessi: sono io ma non sono io. L'immagine tradita (tramandata) poi è anche ribaltata: se guardo uno specchio a terra vedo qualcuno che guarda in alto. Dall'altra parte la situazione si ribalta. E davvero noi ci siamo messe anche dall'altra parte, nei "secondi" episodi, quelli "personali". Quattro su sette hanno raccontato di loro ragazzine (noi ragazzine) di fronte alle/ai docenti. (Le docenti siamo noi, ed ecco che noi e loro a restare troppo tra gli specchi, si confondono…). Ci siamo specchiate in loro per non riconoscerci, per dire " (insegnanti) non come loro", per vedere come non volevamo e non vogliamo essere: "così era come non volevo essere". Li/le abbiamo traditi. Anche nel senso che la nostra memoria, noi quasi nolenti, ha restituito loro, i loro nomi che forse pensavamo perduti. Tramandati per distinguerci da quel modello e modo (metodo) di essere, attraverso degli scontri: sono i conflitti narrati negli episodi di formazione personale. Al ribaltamento torneremo dopo.

Insistiamo adesso sul motivo specchio-tradimento. Se prendiamo in mano il testo di Clara, il solo da lei scritto, la parola «tradimento» compare ben due volte. Si capisce che la professoressa proietta la sua situazione personale e familiare su quella che viene messa in scena in classe durante un'attività di gruppo[913]. Le pare che un'alunna sia tradita dalle sue due amiche ma questa è davvero una forzatura, un errore di rispecchiamento. Qualcosa le «bruciava», scrive Clara, e così «mi accaloro e calco la mano sulla mancanza di lealtà». Il risultato è una «conduzione a caldo» dell'attività didattica che risulta disastrosa, fino alle lacrime delle ragazze (che forse "spengono" la prof…). Ecco un'altra situazione di eccessivo coinvolgimento. Ci vogliamo riconoscere ma questo movimento, di volontà di approssimazione, porta a perturbazioni o scontri. Troppo calore, troppa vicinanza. Effetti di tradimento.

913 Cfr. M. Cifali, Procedura clinica, formazione e scrittura in Altet, M., Charleir, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti…, cit.*, p. 119: «Le persone con le quali noi lavoriamo ci rimandano immancabilmente all'essenziale delle nostre vite di uomini e di donne: all'impotenza e all'ignoranza, alla sessualità e alla morte, alla dipendenza. Si oscilla allora fra due posizioni: quella di una grande prossimità, una partecipazione e confusione con l'altro e quella di una grande lontananza che si traduce in indifferenza».

Ritorniamo per un attimo a Paola e al suo voler essere ricordata da Simone "come è". Durante la nostra discussione interpretativa sul testo qualcuna ha citato l'espressione latina: «*quoque tu*», emblema del tradimento, dello stupore doloroso dell'irriconoscenza (cfr. *Tavola "Famiglie semantiche", voce "Tradimento"*). Nella registrazione si sente la voce di Paola ripetere: «mi ha tradito, mi ha tradito». Già allora associammo questo episodio a quello di Cristiana, perché in entrambe la professoressa veniva insultata per iscritto e si arrabbiava, minacciava, si addolorava. In entrambi i testi, di Paola e di Cristiana, si legge la parola «vicina»; in entrambi il tradimento e lo scontro avvengono tramite scrittura. Dicemmo allora che Cristiana era andata troppo vicina per aiutare Chiara ma ora chiediamoci: si voleva specchiare in Chiara? Nel testo dell'episodio leggiamo che si sente invadere da una «rabbia terribile» per non «essere riuscita a lasciar trasparire che il mio desiderio era di aiutare Chiara». È un rispecchiamento mancato perché non ha visto apparire, non ha visto riflesso nella ragazza il suo desiderio e la propria intenzione. Considerando le titolazioni troveremo infatti di nuovo sia rispecchiamento che ribaltamento: «Chiara e la prof» il primo, «Cristiana e la prof», il secondo. Si mette al posto di Chiara cioè di fronte a una professoressa che si arrabbia («la prof si infuriò… la reazione era violenta»). In entrambi gli episodi però è Cristiana che viene tradita: come professoressa da Chiara; come preadolescente è lasciata «sola di fronte al nemico» dal gruppo delle compagne, che quando lei va allo scontro non la segue. Ci torneremo. Adesso riconsideriamo il fatto che nel primo episodio Chiara traccia l'insulto su una verifica scritta, nel secondo Cristiana affronta la professoressa per domandare che non si facciano più verifiche scritte a sorpresa. Il tema della scrittura è decisivo per lei, non a caso il disegno che ha portato al gruppo è proprio un compito scritto, un tema sulla relazione con i compagni paragonata a quella con i professori. Durante la discussione interpretativa Cristiana stessa citò parte del proverbio latino: «*scripta manent*…». I due episodi (Cristiana e Paola) in cui si parla di scontri con le docenti tramite scrittura sono i due episodi che abbiamo commentato utilizzando espressioni in altra lingua. Non però un'altra lingua qualsiasi ma la lingua latina, la lingua della cultura, la lingua della tradizione. La lingua che tramanda, la lingua "madre" che le lingue neolatine "tradiscono" per essere se stesse.

Ma le coincidenze non sono finite: sono gli unici due episodi in cui abbiamo sia il nome proprio dell'alunna/o che una sua descrizione fisica. Dettagli come "ciccio, occhi azzurri, capelli sugli occhi" sono espressi riguardo Simone e Chiara, i due che scrivono. I nomi propri, le individualizzazioni della preadolescenza, sono in effetti pochi nei nostri testi: abbiamo Ida nell'episodio di Clara; Isacco in quello di Roberta (nel dipinto è un preadolescente); Marco in quello di Monica. E basta. Di Marco si dice che è autistico, la qual cosa è in parte una descrizione fisica, nel senso che riguarda una condizione e caratteristica del corpo, fisiologica. E il ragazzino Marco compare in un episodio in cui

il linguaggio colto, disciplinare, è addirittura sovrabbondante. I termini del teorema di Pitagora sono ripetuti quasi ossessivamente e ciò che risalta è l'esposizione fisica di Marco di fronte alla classe e alla docente per prendere la parola disciplinare. I soli preadolescenti di cui riusciamo ad avere un'immagine (capelli lunghi, occhi blu, corporatura, unghie, vestiti, atteggiamenti) sono Chiara e Simone, per il resto non c'è nelle nostre parole e nei nostri testi questa possibilità. E sono anche entrambi segnati dal dolore, come si vede dai testi o dai nostri discorsi. Riguardo Chiara, discutendo, avevate anche ricostruito l'ombra di un dolore gravissimo. Ma anche le professoresse scrivono o dicono di aver sofferto molto, basta rileggere gli episodi di Paola e Cristiana: entrambe rivendicano il loro dolore mentre riconoscono quello dei ragazzini. Si crea così questa filiera, secondo me significativa, tra "corpo, scrittura e dolore", che vorrei sottolineare. Essa può essere usata in molte maniere: farci pensare alla scrittura nella didattica e alla didattica della scrittura. Farci pensare a cosa comporta essere iniziati a sapere adoperare la parola scritta, attraverso quale disciplina (quale esercizio fisico e cognitivo, quale addestramento, quale partizione organizzata della conoscenza, quale sistema di regole e disposizioni). Può farci pensare alla preadolescenza in relazione alla parola colta, alla trasmissione del sapere nella sua scuola organizzata disciplinarmente in tutti i sensi, attraverso un potere sul corpo e una ripartizione in campi disciplinari, in "materie", che si instaura a partire da questo grado dell'istruzione e non prima. Dobbiamo vedere la componente fisica e dolorosa, di disciplina corporale che questo apprendere nella scuola comporta: il corpo da educare, un corpo su cui si esercita un potere tanto istituzionale, che fisico, che intellettuale attraverso la scrittura. Potere che nel suo esercizio addolora anche l'adulto docente. Dobbiamo vedere, credo, che vi è un punto di conflitto e di scontro su come accedere alla parola scritta (cioè colta, cioè potente), su perché e cosa e come dire e avere il diritto di dire. Sul fatto che si soffre per entrare nella tradizione e che si ha bisogno di tradirla per poter parlare una parola di sé ma anche che se non ci si è entrati non si può dire nulla.

O potremmo vedere anche altre cose, molte altre: la scrittura, padroneggiare la scrittura è un segno di potere e distinzione. Ti definisce socialmente, lo sappiamo. E la scrittura ha potere sui corpi. Con le leggi, con le disposizioni, con le regole: sono testi scritti da qualche parte ma poi piegano, indirizzano i corpi. "Scrivono" anche il corpo. Chi esercita la scrittura esercita un potere, anche fisico oltre che sociale, spesso. Pure Simone Chiara e Marco quando scrivono esercitano, e sfidano, un potere. Di ribellione, di affermazione, di espressione. E a loro volta riescono ad addolorare.

Ci si vuole sottrarre e allo stesso tempo essere partecipi, perché fa male sottostare alla disciplina ma si è anche riconosciuti e iniziati attraverso essa come parte di un gruppo. Ricevere un nome, un voto, un posto, una qualifica fa male perché ci scrive e limita (ci

in-segna?) ma anche ci rende riconoscibili dagli altri, ci fa esistere secondo quel codice condiviso. Ecco un conflitto, ecco che l'insegnante che ti è più vicina, più prossima è anche quella che ti fa più male, ti iscrive a forza dentro questo regime disciplinare. Insomma carne e scrittura è un tema così denso, così profondo[914]. Questi sono accenni. Ma incredibile è la potenza delle figure che possiamo trovare riflettendo le parole che (ci) hanno detto, che da noi ma oltre di noi scorrono. A un certo punto conviene che ci fermiamo nelle interpretazioni: vediamo le figure e poi possiamo in altri momenti, da altri punti di vista, in altri temi e situazioni tornare a interrogarle e a comporle in delle figurazioni teoriche. Intanto però, anche solo individuando nessi e profili, sappiamo qualcosa dei nostri impliciti sulla relazione educativa a scuola con la preadolescenza. Ecco il lavoro che abbiamo fatto.

Adesso potremmo ricollegare il motivo della prossimità, del farsi (troppo) vicine – per aiutare ma anche per riconoscersi, per vedere una immagine di sé e dell'altro che voglio fedele e predeterminata sebbene così si ottengo al contrario effetti di perturbazione, conflitto, tradimento – con il tema della scrittura. La scrittura è un lasciare segno, un tracciare che separa e definisce. Che sancisce. È tracciare concretamente la lettera su qualcosa. Anche il nome, che si scrive sui documenti, ci segna, si sovrappone al nostro volto, lui pronunciato noi fisicamente ci giriamo, il corpo risponde. Le insegnanti nel farsi (troppo) vicine, nel cercare di dare una forma senza dubbio riconoscibile al riflesso, una determinazione di identità e non di differenza a quel rispecchiarsi, giungono a un punto di contatto, di impressione del segno, della forma, che genera conflitto e scontro. Lo stesso Simone e la stessa Chiara lasciano il segno nella memoria e nei sentimenti delle professoresse con i loro insulti scritti, con i loro tradimenti e rifiuti di corrispondere all'intenzione di rispecchiamento, di formazione, delle docenti. Clara nel suo testo dice che si accalora e che «calca la mano». Paola commentando il suo secondo episodio ribadisce che quella professoressa che faceva le lezioni noiose e sputacchiava come una pecora ha lasciato un segno:

914 Un conto è ciò che è possibile restituire a un gruppo della ricerca formazione fatta assieme con una relazione orale a relativa distanza dall'esperienza e un altro è ciò che ri-inviene la ricercatrice, sia durante che dopo il percorso. Ciò che è scritto sopra non è stato mai stato detto così e mai con tale chiarezza ma è stato, nella forma di dialogo e discorso in situazione, effettivamente restituito come contenuti. Il testo qui sopra è steso sulla traccia del discorso tenuto in situazione. Per me tali contenuti sono stati visibili anche tramite un apparato teorico. Il sottotesto della mia interpretazione qui è ad esempio quello dell'elaborazione di De Certeau della economia scritturale. Il nodo tra corpo e scrittura lo leggo facilmente attraverso le pagine de *L'invenzione del quotidiano*. Mi riferisco alla Parte IV – *Usi della lingua* del libro e specificatamente al capitolo X – *L'economia scritturale* (De Certeau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano, cit*., pp. 195-220). La relazione tra corpo, dolore e scrittura e tra supporti, utensili e rappresentazione è lì esemplificata con un discorso che contempla i temi dell'uso e della differenza, centrali nella concezione della presente ricerca.

«Sì eravamo ignorantelli ma non era certo quello, io ne ho passati tanti altri di professori ma questa proprio ha lasciato un segno intanto perché io odio la geografia da allora e non riesco proprio a farmela piacere e poi ha lasciato il segno perché così non si fa punto. Non si fa. Io a scuola andavo bene e poi prendevo bei voti e sono uscita con ottimi voti non era quello, è che così non si fa e continuava a dire Siete delle pecore, siete delle pecore e io guardavo quei riccetti inevitabilmente perché a me facevano pensare alla pecora che lì dentro solo lei era e non capiva veramente quanto lento era il passare del tempo e quanto ci faceva davvero fare stare male. Non aveva nessun senso se anche lei avesse voluto in qualche modo farci sentire positiva la sua ideologia è riuscita ovviamente a farci solo sentire il contrario, assolutamente sì. E quando ha lasciato il segno per quello perché penso che le esperienze forti e faticose lasciano il segno perché è come si diceva prima ti stimolano a fare esattamente il contrario».

Anche la professoressa delle verifiche a sorpresa ha lasciato il segno: ha lasciato a Cristiana la strada spianata, col suo metodo. E anche Marco "lascia segno" dell'esperienza di essere andato "alla ribalta" e aver preso parola nel linguaggio disciplinare della materia: «Marco citerà questo episodio per lui importantissimo anche in un tema»[915].

Quando Clara commenta l'episodio di Roberta, quello del professore violento, parla del «segno»:

«Cioè soprattutto i preadolescenti che vorrebbero scomparire, che tengono nascosto il corpo, che hanno paura a esporsi di fronte al gruppo e quindi è come se si sentissero tante volte già per i cavoli loro nudi, un nostro segno di potere o un altro segno per bloccarli ma magari anche a ragione, beh anche per difenderci in questo conflitto perché di conflitto si tratta è usare il loro corpo, facendoli esporre, facendoli muovere, mandandoli fuori, cioè capito non so»

Un segno che è parola, che è potere e potere sul corpo, una parola che fa fare al corpo delle cose e che è la parola del potere che segna il corpo. Questo osiamo/possiamo fare da vicine nel formare. Però a me pare che se noi vediamo la presa di parola, vediamo i corpi, vediamo il potere (i conflitti di potere) ciò che invece fatichiamo di più a cogliere

915 Cfr. Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S.(a cura di) (2004), *Formazione clinica*…, *cit*., p. 54. ««Ed emerge la potenza della formazione, il suo produrre effetti, incidere e lasciare il segno: insieme alla potenza si rivela il potere dell'educazione, potere di trasformare, di imporre, di decidere, di sovrapporre progetti alle vite, di sancire differenze e ruoli. Le storie di formazione possono allora diventare storie di scontri, di aggressività, di violenza, di ferite, di non riconoscimenti, di attacchi e di difese, di visioni diverse che non dialogano mai, di mancanza di senso, di seduzione e di alleanze perverse»

è l'istituzione, il gioco, il meccanismo e le emozioni del ruolo, dei ruoli, dei regolamenti. Ma anche altro ancora: si tratta del potere del metodo, della didattica, della disciplina intesa come contenuto strutturato e insegnato in una certa maniera. Negli episodi personali il conflitto fisico che oppone per la parola adolescenti e insegnati è un conflitto per riconoscersi come non si vuole essere, per rifiutare il modello di insegnamento, il modello disciplinare e didattico. Non scordiamolo. La preadolescenza nella sua scuola, questa era la nostra domanda e questo il tipo di risposte che otteniamo.

Abbiamo detto bene e visto bene nell'ultimo incontro di ricerca come la metà degli episodi di formazione personale nella preadolescenza raccontassero di scontri con insegnanti, di furia, di rabbia, di animali, di violenza e di terrore. Raccontavano di esposizioni "fisiche", di corpi che si portavano di fronte al pericolo e sulla linea del conflitto per prendere la parola, e per vincere la paura. Abbiamo visto il professore violento di Roberta afferrare le braccia della cugina e torcergliele strette dietro la schiena proprio come viene fatto a Isacco che sta per essere sacrificato, come fosse un montone. Fino a quando interviene un imperativo di legge che contiene quella violenza, che pone un limite e che ci distingue di nuovo sia dagli animali sacrificati sia dai primitivi, che i sacrifici umani compiono. Quale legge decide di entrambi le parti, del giovane e del vecchio?

Clara sempre a proposito del racconto di Roberta ha parlato una seconda volta del corpo in relazione al potere e al segno (il suo disegno portato al gruppo mette al centro una parola scritta: "corpo"). Ma più che "segno" in questa occasione lei parlò di «limite»:

> «**Clara**: posso dire una cosa? Mi sembra che un elemento comune sia il limite, fermarsi prima da una parte Isacco e fermarsi non prima ma arrivare a mettere le mani addosso a uno studente e rimanere lì in questa lotta perché lo studente non soccombe, lo studente si sta difendendo, lo studente dice come si sta permettendo professore e quindi e una lotta e tutte e due misurano il proprio limite. Probabilmente lui avrebbe schiacciato, visto che lei non accetta, tua cugina, allora lui arriva a mettere le mani addosso ma nel mettere le mani addosso per come hai raccontato la scena si contrastano alla pari, tutte e due sentono il limite, lui sente il limite di lei e lei sente il limite che il professore le dà. Quindi mi pare che ci sia questo limite pericolosissimo perché sicuramente si giocano tutte e due sulla violenza, sia Isacco che il professore e la cugina. Ed è anche un ristabilire e un equilibrio in un certo senso . Certo un buon equilibrio è basato un po' sul terrore. Uno scontro ogni tanto che non è mai fisico ma mi sembra uno scontro degli animi».

Tutti gli episodi sia professionali che personali in cui c'è esposizione fisica con presa di

parola, eccetto quello di Marco, sono episodi di conflitto. (In quelli di Chiara e Simone loro due non avanzano fisicamente, non accedono alla ribalta concretamente perché prendono parola per iscritto). Le parole scritte sono formalizzate, come lo sono le parole dei linguaggi disciplinari e quelle pronunciate nel codice istituzionale: esse obbligano e inducono il corpo a fare e quindi hanno davvero un contatto col corpo, riguardano la vicinanza fisica e affettiva e lasciano il segno, tanto peggio se non adoperati con misura. In relazione a ciò e proprio a partire dalle parole pronunciate da Clara, non posso fare ameno di pensare alla lotta di Giacobbe con l'angelo, di cui è scritto nella Genesi. Egli non sa che il suo avversario è l'angelo di dio ma crede sia un uomo e per tutta una notte lotta contro questo altro, avvinghiato, senza cedere. Infine, all'alba, Giacobbe riceverà per aver lottato un segno, un marchio nel corpo (la zoppia) e un nome, Israele, che sarà un destino. Ecco che leggo in questi conflitti di corpo e di lotta sul limite per prendere la parola, per dare la parola, una figura potentissima della formazione culturale che si trova nei nostri discorsi, scavata da noi stesse.

Ho bisogno dell'altro per definirmi, per sapere come voglio o non voglio essere, per sapere il mio nome perché se nessuno lo pronuncia e me lo impone e rimanda, resto sconosciuto a me come agli altri. Ho bisogno di sapere (che mi dicano) quale sono le mie possibilità e il mio potere, mi devo scontrare e confliggere sul limite, sul confine che pure mi definisce per poter dire anche io, da lì, una mia parola, da quel confine per conoscere il quale e per cambiare il quale lotto. Stanno diventando ragazzi e ragazze non più bambine/i, non più in-fans (non più animali muti): debbono prendere parola e per farlo devono essere riconosciuti ma questo riconoscimento (classificandoli o definendoli?) di come sono è causa di dolore, di sofferenza, di scontro, di confronto di potere. Con noi, con la scuola, con le materie di studio. Con la classe. Ed è un dolore diverso che quello dell'infanzia.

Rimangono segnati (marchiati, come accade con la "conduzione a caldo" che "calca la mano") e questo è dolore, è rischio, è responsabilità che ci spetta (ci tocca) e che richiede una cura enorme della giusta distanza. Fabiana sempre esprime questa preoccupazione. Lasciare correre ai ragazzini il rischio senza sottrarsi alla responsabilità di dare loro i limiti, riuscire a stare alla giusta distanza per lasciarli inventare un modo sicuro di provare a fare quello che desiderano, riuscire quindi a non trasmettere le proprie "brutture" cioè la parte meno virtuosa, più istintiva e immediata di sé o anche la parte più conformata (conformista) che non sa se si possa o meno fare e come fare altrimenti. La parte che vorrebbe la soddisfazione immediata del rispecchiamento. Stare lì per offrire un modello da tradire, lasciar essere l'altro differente da me anche se nella funzione formativa l'impronta non può essere altra che quella che viene da me. Prendiamo ancora un'immagine da Fabiana, il disegno che ci ha portato: spazi vasti ma limitati in cui poter goffamente ma

leggermente raggiungere sogni che magari si allontanano ma che nell'inseguirli è già vita. Lasciar germogliare l'illusione di un interesse, di una vocazione, di una definizione in chi appena sbozzola fuori dall'infanzia. Ci sono queste immagini della preadolescenza vero? Tutte quelle viste finora, con il loro intreccio tra corpo, parola simbolica e desiderio. Ci sono perché stiamo riflettendo sul linguaggio (sul nostro linguaggio) e sulla formazione (sul nostro fare formazione e dire formazione) in cui passioni, saperi e corpi stanno; ci sono perché riflettiamo sull'età cui si esce dall'infanzia, si diventa limitati attori del proprio destino, o storia, proprio in tale intreccio.

Stiamo però anche trattando della scuola, di noi come formatori nella scuola della preadolescenza. Il potere di marchiare, di attribuire il nome o il segno che ti determina è anche il potere della valutazione, della selezione, della bocciatura. Della metodologia didattica: quel tipo di lavoro cognitivo per quelle prestazioni secondo quelle regole e codici. È il potere della disciplina che stabilisce uno specifico rapporto con la parola colta e non un altro. Noi sappiamo (o non sappiamo di sapere?) che un altro metodo e un'altra relazione con la cultura sarebbe possibile, anche se non ce lo diciamo, anche se su questi temi abbiamo una sorta di riserbo, pudore o di rimozione. Ci torneremo per un'altra via, in breve.

Adesso ripartiamo dalla presa di parola e dalla giusta distanza: noi siamo coloro riconoscendosi nei (riconosciuti dai) quali possono parlare ma anche tradendoci parlare altrimenti. Stare lì per farsi tradire, stare abbastanza da presso per farsi riconoscere e disconoscere assieme. Un po' come i genitori.
Questa similitudine, insegnante come genitore, nei nostri materiali compare. Roberta, lo sappiamo, porta il tema dell'alleanza formativa tra scuola e famiglia. La cooperazione tra due figure adulte è al centro nel suo primo episodio. La scena del film che lei ha scelto è quella del dialogo, pieno di tensione e significativi sottintesi, tra la madre di Stella e la dirigente scolastica. In questa scena si coglieva benissimo come sia una relazione mai semplice[916]. Siamo simili ai genitori ma non siamo e non vogliamo essere come i genitori, la scuola si occupa di una trasmissione, di una tradizione di modelli altri e a volte alternativi. Sono due ambiti che si rispecchiano e si distinguono: Anna affronta nel primo episodio una platea di genitori («in pasto alla platea») che attacca il corpo docente. Sono i genitori animali inferociti, come le/i insegnanti dei nostri episodi personali. Lucia si sottrae all'equiparazione: a Natale, festa della famiglia, lei non ci sarà. Clara, che sovrappone famiglia e scuola proiettando il tema del tradimento, ottiene un incendio. Cristiana col suo atteggiamento materno verso Chiara ottiene mutismo e dolore. Fabiana

916 Cfr. Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…*, *cit*., pp. 181-182.

trova in una figura docente maschile forte, che la legittima sulla disciplina, la forza per lottare in famiglia contro il padre, sempre però riguardo una questione culturale cioè un destino scolastico. Non siamo come i genitori, ci occupiamo di insegnamento e di saperi ma siamo comunque adulti di riferimento, spesso gli adulti extrafamiliari più presenti. Messe di fronte alla vulnerabilità irritante della preadolescenza, perché estrema e responsabilizzante ma incalcolabile e imprevedibile; di fronte al loro bisogno di attaccare, rifiutare, tradire, sconfiggere e pure di avere conferma, prova della nostra capacità di assistere e resistere, prova del fatto che sappiamo e vogliamo anche essere modelli o possibilità nonché la fonte del riconoscimento del loro posto, nome, parola, valori. Una posizione abbastanza scomoda... Tanto quanto i genitori ma non come i genitori.

Ancora sulle posizioni, quindi: avevamo visto, durante la messa in asse, il tema del "controllo degli istinti" per riuscire a stare lì, nel conflitto, con responsabilità e autorità, garantendo uno spazio, nel codice e nei limiti, per divenire altro da sé, altro da noi stesse, altro da ciò che già sarebbe scritto senza la loro voce. Di "istinti" parlano spesso Fabiana e Cristiana: istinto come pulsione soprattutto corporea, atteggiamento, modo di fare, sentire e agire che noi involontariamente impersoniamo, da cui siamo mosse perché a nostra volta "scritte" dalla nostra formazione (cfr. *Tavola "voci e ricorrenze"* e *Tavola Famiglie semantiche*). Anna durante la discussione collettiva dice che loro sono cavie perché vittime della nostra umanità, quando siamo stanche per esempio. Quindi a un certo punto parrebbe che il conflitto, per noi prof, diventi tra sé e sé, una lotta contro i nostri istinti o «brutture», come le chiama Fabiana. Si ripropone il tema della misura del potere e della loro estrema malleabilità, che ci spaventa. Così diceva Fabiana: «E poi ecco sono malleabili, no ecco condizionabili, bisogna stare molto attenti perché si possono condizionare anche nel modo sbagliato, cioè queste sono le brutture, che puoi condizionarlo anche su cose pesanti. Cioè l'ansia magari che uno non ce l'ha poi continui a dirgli le cose e ti viene». E Paola le rispondeva a giro, rincarando: «Io avendo lavorato alle superiori ho trovato questa differenza, a me piaceva più lavorare con i grandi ma lì trovi anche dei muri mentre alle scuole medie puoi ancora passare poi sono chiusi i cancelli».

Cosa passa tra noi e loro in questa fase in cui tutto è così indefinito e alla ricerca spasmodica di definizione? E quanto corporalmente, fisicamente, nelle posture e nelle posizioni, transita, oltre e assieme alle parole? Monica ha intitolato il testo di Fabiana «Un calcio alle brutture». Monica che rende visibile per noi, nominandola, la dimensione erotica e pulsionale. Noi esplicitamente non abbiamo detto nulla dello sviluppo puberale, delle assurde *pruderie*, delle incertezze tormentose e delle rivelazioni intermittenti di questa età preadolescente di fronte al corpo che cambia e si differenza. Non abbiamo

rappresentato e portato sulla scena i loro e i nostri corpi esplicitamente[917]. Ma allo stesso tempo non possiamo dire che il corpo, sebbene implicitamente e indirettamente, non sia riconoscibile, visibile. Onnipresente[918]. Monica ha detto per tutte che il sesso e il corpo sessuato c'è, e che anche lì vi sono lotte per dare forma, per parlare in un modo o in un altro. Nel suo episodio di formazione personale la bambina/ragazzina cerca di parlare tante volte con l'altro ma il molestatore è refrattario, resta chiuso su di sé (cfr. i riflessivi in *Tavola sinottica*), non la riconosce. Non la lascia e non si lascia dire. Così lei userà il passaparola con le altre ragazzine e le «gomitate in pancia» con chi abusa del potere. Va allo scontro, dà calci alle brutture: prende fiducia anche lei per affrontare la lotta?

Per sviscerare fono in fondo le immagini positive della formazione preadolescenziale verifichiamo per ultimo questo tema della fiducia. Quella che Fabiana dà ai suoi alunni che rischiano, quella che le inietta il professore di matematica e che le ha fatto mancare il padre. Fabiana sceglie il primo episodio di Anna e lo intitola «Allo sbaraglio». In effetti Anna accetta la sfida e si afferma perché ha fiducia in sé e perché comprende i bisogni delle/dei preadolescenti: «sembravano cercare un adulto che desse loro un po' di fiducia». L'autrice lo aveva chiamato «Resistere», mentre il suo secondo lo intitola «Io non ho paura». Allora dare/avere fiducia fa vincere la paura per andare a correre i rischi connessi al diventare sé. Anna nella trame di rispecchiamenti, nelle sue autodefinizioni, gioca limpidamente, senza perturbazioni parrebbe. Se guardiamo la *Tavola "voci ricorrenti"*, vediamo che lei sceglie sempre il punto di vista docente. La sua è la forza (resistere) della scelta responsabile e netta per una collocazione a cui rispondere coerentemente. Lo abbiamo già detto: il ruolo istituzionale è quello in cui lei si riconosce, lottando e senza bisogno o rimpianto di un gruppo alle spalle (nei suoi racconti gli altri, al suo opposto, crollano, rinunciano, sono senza via di scampo). Nel secondo episodio Anna avanza e prende il toro per le corna, lo doma. La professoressa sadica pronuncia il nome della studentessa da interrogare col sorrisetto e con uno sguardo intimorente ma Anna affronta

917 Cfr. Massa, R. (1997), *Cambiare la scuola*, *cit*., p. 168: «Sono i corpi e il sesso dei ragazzi ad abitare la scuola: non grondanti i loro effetti di disturbo sugli insegnanti, ma assunti nella loro fisicità e nella loro fascinazione». Cfr. Dolto F. (2009), *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Milano, Mondadori, p. 192: "Perché gli insegnanti sono restii a dare informazioni sessuali? Temono che parlando ai giovani del concepimento, della vita sessuale, questi finiscano col disinteressarsi completamente dei programmi. Nessuna disciplina apparirebbe più interessante se si parlasse di quell'argomento. C'è soltanto quello di interessante? Ciò dimostra fino a che punto gli studenti siano repressi e "rimossi" e come sia necessario continuare a reprimerli per non correre il rischio di esserne sopraffatti: "non si potrà neanche più fare lezione".

918 Cfr. Rezzara A.-Riva M. G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit.,* p. 172: "Il corpo è al centro della relazione pedagogica, è il suo mezzo e il suo fine. Come scrive Massa […]. E proprio perché misconosciuta, celata, rimossa, la corporeità diviene il perno attorno al quale ruotano tutti i discorsi dei formatori, il significato cui rinvia ogni significante".

la «battaglia» e prende parola (la disciplina è la geometria, la sfida è parlare il linguaggio disciplinare): diventa invincibile, vince la paura, doma il toro.

Dobbiamo riconoscere la frequenza impressionante di questi sentimenti: la paura e il suo culmine cioè il terrore, ricorrono negli episodi di formazione personale in cui si lotta, esponendosi fisicamente sulla ribalta, per prendere la parola. Passiamo qui all'altra dimensione della formazione, quella negativa, violenta. Ricordiamo come rabbia, desolazione e paura fossero, sorprendentemente, la parole con più occorrenze nei nostri materiali di reazione al filmato. Si tratta di emozioni e di istinti, e possiamo intenderli adesso, con un passaggio ulteriore, come vettori dell'animalizzazione delle/dei docenti che abbiamo visto così chiaramente tramite i testi e la tavole sinottiche (qui anche *Tavola delle "Famiglie semantiche"*). La prof pecora sputacchiante, la prof Rana, la prof Toro... Ecco che proprio adesso, durante la restituzione, mentre parlo, Roberta si ricorda il nome del professore violento e ce lo dice: «Soldato», si chiamava. Sembrerebbe fatto apposta, una coincidenza impossibile eppure è così[919]. Trattiamo di violenze, di conflitti, di battaglie e lui era "davvero" un soldato. Non un animale, un militare ma dunque con la stessa individualità generica e intercambiabile dell'esemplare della specie che non ha nome proprio. Però animali, lo sappiamo, non erano nelle nostre parole dette e scritte solo le/i docenti. Si verifica in varie occasioni del nostro discorso un consueto effetto di ribaltamento per cui animali sono anche le/i preadolescenti. Siete pecore, dice la prof di Paola. Sono cavie della nostra sperimentazione professionale, dice Anna (cfr. *Tavola delle "Famiglie semantiche" voce Animali*). Infatti le studentesse, gli studenti, sono animali soprattutto in quanto vittime: si vede benissimo nel quadro di Caravaggio dove il montone e Isacco sono intercambiabili, sovrapponibili. Hanno la stessa posizione. Ma così, in ultima analisi, si può arrivare e riconoscere che vittime siamo tutti, docenti e studenti, e tutti presi nello scontro tra istinti animali e controlli razionali. È stata proprio Anna, che di solito distingue attentamente i ruoli e i punti di vista, a esplicitare l'equiparazione, a sostenere discorrendo che tutti siamo vittime e che la paura riguarda tutti. (Anche nelle parole di Clara che a me fecero pensare a Giacobbe c'era questo affrontarsi sul confine alla pari, dandosi terrore reciproco). Nel testo del secondo episodio di Anna si legge: «Io, naturalmente, non facevo eccezione e come mi bruciava studiare e poi essere vittima delle mie stesse emozioni e soprattutto di quell'insegnante». Nelle sue parole invece si sente questo:

919 Ivi, p. 170: «L'istituzione scolastica richiama la guerra in due sensi: da un lato, attraverso la militarizzazione della sua organizzazione, che presenta ancora molte analogie con quella dell'esercito, dall'altra per il fatto che la relazione educativa, per la sua asimmetria costitutiva, è una lotta, una guerra, una questione di vita o di morte. Che l'oggetto di questo potere e di questa violenza sia anzitutto il corpo, è dimostrato da un'altra immagine molto pregnante, questa volta di origine medica […]».

«adesso noi… la domanda era sul nostro punto di vista. Secondo me sono cavie sì. Posso essere vittime nel momento in cui tu interpreti il tuo ruolo in modo come dire, un abuso del tuo ruolo dettato…magari a volte sei un po' stanco e per cui MAGARI non reagisci in una maniera che a ripensarci "dici caspita avrei potuto fare così e non cosa" e allora in quel caso può essere vittima della tua umanità però oppure … ».

Poi però, quando Clara sostiene che alcune/i vengono a scuola come vittime non nostre ma della loro storia socio familiare e magari si fanno carnefici, Anna concorda e ci equipara, nelle sue parole si sente altro. Ecco lo scambio:

«Clara: No assolutamente non tutti. Ci sono dei casi estremi in cui loro arrivano già vittime poi magari fanno i carnefici ma sono vittime. E quelli sono i casi più tosti, son i casi in cui tu puoi reagire come no. **Anna**: siamo vittime anche noi di loro, siamo tutte vittime».

Siamo di fronte qui a un passaggio importante, credo. Quel lottare sul limite per riconoscersi, per dare e darsi e ricevere nomi, per distinguersi, serve anche a scacciare di lato e domare e allontanare l'animale che è in noi? A farci umani perché riflessivi e riflessivi nella cultura? Potremmo dire o pensare questo? Dominare i propri istinti, controllare il potere senza abusarne, accettare il conflitto e la lotta corpo a corpo con l'altro per riuscire così entrambi a mettere sotto controllo la parte animale, selvatica. Certo il maestro per eccellenza nell'antichità era Chirone centauro, mezzo animale e mezzo uomo e perciò il più saggio: perché sosteneva, conosceva e controllava l'equilibrio e la soglia tra natura e cultura, aveva forza e sapienza assieme. Ma allora siamo di nuovo tornate sul lato positivo della relazione formativa con la preadolescenza e però noi sappiamo anche quanto di dolore, di furia, rabbia, terrore, violenza straziante abbiamo sentito e trovato nei nostri episodi e nelle messe in scena che ne abbiamo fatto. C'è altro. Quando Anna dice che siamo tutti vittime, di cosa altro sta parlando? Della parte animale, dei corpi, delle pulsioni, dei desideri, degli abusi e del potere sì, certamente. Ma anche, forse soprattutto, della soggezione alla disciplina dell'istituzione scolastica, alla forma-scuola come la conosciamo. In cui le discipline si insegnano con quelle discipline che portano la fatica il dolore la pena, come è esplicito nelle parole di Paola ma anche nel discorso sul disegno di Cristiana (cfr. *Tavola delle "Famiglie semantiche"*, *voce Fatica*; *Tavola "voci e ricorrenze"*). Così io mi sono fatta l'idea che la vera rimozione, l'assenza più brillante nei nostri discorsi è stata quella sulla disciplina intesa come materia d'insegnamento attraverso una metodologia e tecniche definite dalla forma della scuola. Ogni volta che una preadolescente (noi) si è esposta o offerta come vittima e come sfidante sulla ribalta, a

mani legate o a mani nude ma con coraggio, per prendere la parola disciplinare, culturale, istituzionale di fronte alla docente (a noi) si è guadagnata la possibilità di sapere come non essere, di riconoscersi differente. Lo aveva detto Fabiana chiaramente:

> «A me ha colpito molto che gli episodi, 4 su 8, siano, dei nostri di formazione, siano di docenti …arrabbiati e noi vittime di queste persone con le loro diversità per motivi diversi. Ed essersi liberati di questa cosa, no? Di averla superata e di aver deciso di non fare mai come certi, di non utilizzare mai quel modello, chi dicendola come te che hai deciso di superarla. 4 su 8 sono tanti no?»

A differenziarsi quindi, badiamo bene, nel metodo, nel modello di docenza e anche in relazione alla materia, alla cultura. Quanto spazio lasciamo perché nella nostra didattica e nei contenuti disciplinari che trasmettiamo vi sia il nuovo, l'imprevisto, il differente che vogliono poter dire i/le preadolescenti? Quanto il sistema di voti, della misurazione della prestazione intellettuale, nell'accezione in cui intendiamo la cultura e il suo esercizio nella scuola ci dominano ed esercitano anche su di noi nella scuola il loro potere? Vittime e carnefici di chi e di cosa?

Se prendiamo le quattro schede che raccolgono le associazioni con cui compilavano il libretto dell'inizio, vediamo che quella meno leggibile perché più banale, più stereotipa ed uniforme è quella dedicata a *La mia materia è*.... Ma ci torneremo dopo.

Ora vorrei concludere con quella domanda e con la mia risposta, mia perché è chiaro che se da una parte la rilevazione della questione è condivisibile seguendo la strada testuale che ho letto con voi nei suoi segnali, dall'altra qui interviene fortemente una mia interpretazione dei significati

Io esplicito qui la mia posizione, tale per cui la scuola della preadolescenza dovrebbe essere altro; tutta l'educazione scolastica potrebbe e dovrebbe essere altro. Mi muovono delle istanze di tipo libertario, magari anche utopistiche e di certo attivistiche cioè di concreto impegno per l'azione e la lotta. Penso a una cultura che sia emancipatrice, una cultura e un' educazione scolastiche che rispondano davvero, e diversamente da come accade adesso, a ragioni politiche e civiche. Penso a una scuola in cui la padronanza della scrittura e del sapere non siano attributi riconosciuti come si fa adesso, in cui non si insegna e non si impara nella maniera attuale. Ciò non può non influenzare la mia lettura e interpretazione delle nostre parole, necessariamente. Ma altrettanto insisto sul fatto di aver sempre dichiarato i luoghi testuali e le espressioni prese dai nostri discorsi come sintomi linguistici in coerente rispondenza a un percorso profondamente condiviso tra di noi. Il quadro che propongo quindi ci coinvolge e alla sua interpretazione e al suo

disegno siamo tutte altrettanto autorizzate e chiamate. Alla fine quindi io vi indico una "latenza pedagogica" riconoscibile attraverso il lavoro di ricerca sulle rappresentazioni che ha fatto il nostro gruppo ed essa concerne la disciplina e le discipline. La leggo nella trafila dipanata finora: la parola, il corpo, il marchio, il potere, le posizioni, le posture, le emozioni e le ragioni. Le fatiche e le pulsioni o istinti o desideri e l'apprendimento.

Quando Cristiana ha svelato la sua intolleranza per la lentezza ad adeguarsi alle regole contrapposta alla sua pazienza verso chi fa fatica a capire e imparare, stavamo parlando del tempo e dei tempi (cfr. *Tavola "voci e ricorrenze", Cristiana*). Se guardiamo quella scheda (*Tavola "su tempo e tempi"*) si vede che il discorso che ci ha unite tutte è il loro avere dei tempi plurali, che sono incalcolabili. La seconda colonna della scheda è dedicata "ai loro tempi" e ne risulta proprio tale consapevolezza: che hanno dei tempi plurali mentre il tempo scolastico tende ad essere uniforme. Delle discipline, intese come materie di studio a scuola, ci è accaduto di parlare soprattutto durante quell'incontro, il terzo. Però in modi sempre poco problematici, sempre definendo un'immagine di noi come pazienti lavoratrici che mediano fra le/gli studenti e i contenuti. Della disciplina, delle discipline come sottomissione all'addestramento, alle regole, alle metodiche, ai rituali della scuola come istituzione poco. Eppure proprio ora che lo dico a voi, a noi, vedo e risento fortemente nel corpo quasi e nella memoria quanto alle scuole medie la relazione sia fatta di insistenza continua - con comandi, con rappresaglie – sulla disciplina corporea, sull'applicazione allo studio libresco, con episodi di frustrazione e di demotivazione dolorosissimi. Tutto nei nostri testi lo ha detto eppure non era facile sentirlo e vederlo.

Prima di concludere torniamo, in ultimo, agli elenchi di associazioni che compilavamo all'inizio degli incontri: 12 espressioni in risposta a una frase. Sono state organizzate in quattro schede e potremmo discutere a lungo su ciascuna tranne che su quella "La mia materia è…". Perché è l'unica stereotipa: le materie sono "interessanti", "stimolanti", "appassionanti". E anche "coinvolgenti" e "creative": mai una tale uniformità nelle nostre associazioni. È questa la nostra esperienza? Completando "Io sono…." abbiamo fatto apparire la storia del nostro essere donne. Madri, figlie, mogli, colori e natura. Ne "La scuola media è…" risaltano i due poli della questione: un'istituzione inadeguata e orientativa. Tra i due termini sta quasi tutto ossia la responsabilità, insostenibile all'interno dell'attuale cornice istituzionale, di indirizzare su una determinata via. "Loro sono…" è la scheda a cui, dato anche il titolo della nostra ricerca, potremmo dedicare più tempo, anche paragonandola ai repertori di parole tratti dai lavori sul filmato. Indico solo che "belli" e "creativi" sono i due termini con più occorrenze (tre) ma se equipariamo "chiacchieroni" e "rumorosi" ecco che la frequenza più alta ci riporta dritte al tema principe del gruppo: la "presa di parola". È una scuola che lascia spazio alla creatività e all'espressività? Al

rischio, e anche al chiasso, che domanda la creatività espressiva? Le nostre materie e le nostre discipline sono elaborate in maniera creativa dentro le aule? Io vedo che la scuola di cui parliamo nelle nostre parole è una scuola di fatiche, di dolori, di conflitti, di terrori, di guerre per prendere parola. Una scuola dove non si può contare sul gruppo, sulla cura dell'insegnante verso il crescere in un gruppo, verso l'illusione di una solidarietà e un'esistenza creativa complessa del gruppo classe[920]. Da sole si va a prendersi al parola a lottare per il nome o il marchio. È così? Queste cose ci sono e mancano?

13.3 Discussione sul quadro interpretativo restituito

Avevo finito, con un affondo provocatorio, perché fossero spinte subito a discutere. Anna fu la prima a reagire, rifiutandosi all'idea di avere degli impliciti e dei rimossi. E rigettando la mia proposta: insistette nel dire che lei cercava di mantenere l'atteggiamento di "attesa montessoriana" che esclude l'urlo. Al posto di strillare si aspetta che tutti siano attenti. E poi aggiunse: «personalmente i problemi di disciplina non mi hanno creato quell'angoscia che può capitare che credo avvenga perché fai fatica a fare lezione…». Ecco che in un certo senso invitava proprio il fantasma cui non voleva credere, l'angoscia della disciplina, la fatica della lezioni di fronte a "loro", la prova di forza della parola che insegna. Subito dopo, intervenendo in tre o quattro, si aggiustò il tiro e convenimmo che rimosso o latente voleva dire presente nei discorsi sulla preadolescenza a scuola ma che non si riesce o si manca di trattare con chiarezza e consapevolezza. Riprendemmo a discutere e Fabiana, in particolare, che veniva da contesti di margine e che aveva sperimentato modelli differenti dalla scuola mattutina curricolare standard, condusse il discorso su una direzione precisa: lavorare solo su regole e regolamenti non porta a nulla, lavorare sulla didattica è lavorare sulla disciplina. Nel suo ragionare la didattica delle discipline è la disciplina ma entrambe si cambiano solo con grande fatica nella scuola e attraverso lunghi tentativi e ricerche. Ci vuole, risulta dalle nostre parole, una grande pazienza di disponibilità di tempo.

Continuammo a parlare, la registrazione è confusa, molte voci si sovrappongono, finché emergono fortemente due altri temi connessi alla riflessione sulla disciplina: quello dell'obbligo alla fatica e quello dell'equilibrio necessario per non utilizzare le sanzioni

920 Cfr. Massa, R., (1997), *Cambiare la scuola, cit.,* p. 176: «la necessità di non contentarsi di quella specie falso sé collettivo che si accompagna alla solitudine estrema vissuta dai ragazzi dentro le aule scolastiche». Cfr. Dolto F. (2009), *Adolescenza…, cit.,* p. 45: «L'amicizia tradita è la prova più importante della pubertà: dal momento in cui bisogna lasciare la famiglia per andare verso l'ignoto, spinti da una sessualità caratterizzata dalla proibizione dell'incesto, gli amici di classe della propria età assumono un'importanza capitale».

pensando che "loro" siano cattivi e ci vogliano far dannare[921]. Ricordai il collage di Cristiana, che ci aveva portato proprio questo: il dolore e la fatica dell'imparare. Rinviai al discorso di restituzione: se guardiamo la preadolescenza a scuola possiamo vedere tutta questa loro fatica (sofferenza, paura) a sottomettersi allo studio secondo la didattica tradizionale? E perché rivendichiamo fortemente anche la nostra fatica e sottomissione, quasi che così si potesse giustificare lo squilibrio di potere, la parte che ci tocca giocare? Siamo tutte/i soggetti a una forma- scuola in cui la violenza educativa, in un certo senso sempre presente, è rafforzata dalla radicale asimmetria della relazione docente – alunna/o, nella quale l'esercizio docente limita fisicamente di continuo la libertà corporea e cognitiva ed espressiva studente e ciò accade perché anche il/la docente è stata formato e definito, proprio negli anni preadolescenti della massima malleabilità, in quella disciplina e metodi. Ma evidentemente così non facevo altro che ricondurre le nuove cose che ci dicevamo al quadro che avevo appena finito di tracciare. Non ne sarei uscita più, anzi rischiavo di indulgere sulle mie idiosincrasie e sui miei temi. Ci tenevo troppo a che non dimenticassero quanto avevamo visto di negativo, di cupo, di critico. Vi fu anche un intervento di Fabiana, nel quale mi fu facile individuare immediatamente le parole che testimoniavano proprio di quella paura terrore e violenza che erano state in grado di nominare durante il percorso di taglio clinico[922].

Ma davvero a questo punto non potrei che continuare così e quindi interrompo il rendere conto della nostra ultima discussione. Dopo aver dato forma scritta alla restituzione, dopo che ho romanzato, che ho trasformato senza troppo tradire quella che è stata la restituzione al/ col gruppo, non posso – nel riportare ciò seguì – che continuare a scrivere secondo

921 Ecco le parole di Paola: «Secondo me è una cosa che paga questa se mantenuta con costanza perché tu vedi l'interesse, la fatica, io quando sono in terza mi rendo conto di quanto siano faticose certe lezioni e dal primo all'ultimo io non mi sento di dire che siano dei ragazzi disgraziati, cattivi che sono qui solo per provocarmi è veramente un attimo per noi perdere il controllo, è una fatica fisica per me, è non arrendermi mai perché se no finirei di essere e starei giocando se non fossi più un punto di riferimento e nello stesso tempo non posso neanche stare a bersagliare che senso ha mettere note tutti i giorni? per loro resta la fatica e in più c'è il distacco allora per me è cosi, è una norma che si costruisce goccia a goccia, per me la mia materia facilita molto perché è una applicata per cui hai bisogno che ci siano un certo ordine per poter procedere se no non riesci ad eseguire però capisco anche che non puoi importelo, è una sofferenza, ci sono dei momenti in cui c'è un caos totale ma è un caos totale della sua vita che cavolo ci sto io a ordinare a imbrigliare a incastrare non posso. Posso solo fare un po' di mediazione pero credo che sia una modalità, una scelta un modo di lavorare non un tirarsi indietro un astenersi».

922 Ecco le parole di Fabiana: «Dico questa cosa perché mi è capitata l'altro giorno: ho 2 ore di storia, in più mi arriva una supplenza all'ultimo momento per cui non riesco a dire portatemi delle altre cose, per cui abbiamo fatto storia di cui le prime due ore vedevo queste qua che mi ascoltavano e io mi chiedevo "ma mi stavano ascoltando perché interessati a quello che sto dicendo o perché sono morti o sono morti di paura e non osano" e io me la chiedevo questa cosa qua, si è vero che tu dicevi l'esempio pero poi quanto questa cosa è veramente scelta da loro o comunque tu risulti positivo anche nel tuo modello, no? ero molto stupita! Veramente li guardavo e non ci posso credere!»

gli stessi argomenti, lavorando gli stessi temi. Un po' perché questa è diventata la mia maniera di formalizzare in testo narrativo quell'esperienza, un po' perché incontrandoci in quel *setting* di autoformazione e di ricerca noi ci eravamo date reciproco inquadramento su quella prospettiva[923].

Ricorderò soltanto che finimmo di dibattere sul quadro interpretativo della restituzione parlando del corpo femminile. Avevamo finito di ripercorrere tutti i materiali e le schede, avevamo in mano l'elenco dei 12 termini in associazione a "La scuola media è…». È inadeguata, dicevano le colleghe, anche perché loro si sentono inadeguati, la schiappa, quella condizione è proprio emblematica della preadolescenza. Fabiana continuava il suo rovello sulla nostra responsabilità[924] ma Monica e Paola spostarono il discorso sul corpo. Paola disse che «troppe troppe volte non sono contenti di sé a prescindere da quello che sono, non si sentono adeguate. Devono raggiungere un qualche ideale. E vale anche per i maschi» Disse che lei aveva ascoltato uno psicologo parlare del loro rapporto difficile col corpo in trasformazione rapida e che aveva ricordato allora l'esperienza della gravidanza. Il crescere della pancia non era repentino ed era piacevole e gratificante ma comunque a un certo punto non era più riuscita a camminare normalmente e a muoversi senza urtare. Monica disse che lei a sua volta quale docente di educazione motoria si rendeva bene conto della frustrazione che possono provare nel non controllare il corpo perché ciò che ieri richiedeva tanta forza, oggi ne voleva poca e dove ieri passavano oggi non entravano più se non sbattendo. Discussero tutte assieme delle "pance scoperte", della paradossale mistura di noncuranza e pudore per cui o si ci si critica e ci si sente disarmonici/che oppure ci si scopre completamente senza badare ad alcuna opportunità. Il tutto anche in

923 Così Fabiana si trovò a ribadire che a quella età le tue parole di adulta possono ferire e segnare e che quindi bisogna sempre essere lucide e sorvegliate se no si fa del male anche solo parlando: «A me questa cosa della disciplina mi tocca molto. Da un lato non si dà la stessa spiegazione che era prima dall' altro, però c'è un dubbio forte che rimane, quando tu comunque non abusi veramente di potere. Cioè anche se si parla di abuso di potere, perché è vero che comunque anche nelle norme che è il potere, non solo di quello che fai ma anche di quello che dici. È il potere delle parole che tu dici sia quando sei lucido che peggio ancora quando sei arrabbiato». Paola si lamentò che a lei nemmeno tre ore di seguito parevano bastare: « io alla fine della lezione sono disarmata...perché non è possibile che sia già finita..». Roberta parlò così: «Anni fa mi sono chiesta vedendo un insegnate di italiano/lettere che aveva proprio esercitato questo potere psicologico sui ragazzi terrorizzandoli ma non con le note ma dicendogli cose del tipo " tu se non studi non sarai niente"». Ormai vedo solo variazione e ritorni, il mio uso del nostro lavoro ha esitato in una storia che non posso più leggere che in un senso.

924 Ecco le parole di Fabiana: «Mi chiedo quanto la questione dell' inadeguatezza è di questi ragazzi a questa età e quanto invece è quella che gli passiamo noi come messaggio di essere inadeguati perché non studi, perché non ti impegni, perché non fai questo e che quindi questa cosa non sia tanto nel loro pensiero, poi loro hanno già avuto un esperienza di scuola quindi anche la relazione con il maestro che può essere anche l'allenatore di pallone, i ragazzini hanno già questi vissuti per cui già ti dicono "non sono capace, non riesco" ma a volte però questa cosa no...».

rispondenza a modelli invasivi e pervasivi a livello immaginario. Cristiana infine ricordò che per lei a quell'età aveva vissuto con fastidio l'apparire del seno. (Sono io che racconto e mia è la sensibilità al discorso che ascolta il corpo nel tempo mutato come materia di storia ed empatia).

Il tempo correva ed era necessario passare alle loro valutazioni. Conclusi la fase della restituzione con una segnalazione. Indicai che l'episodio più scelto era stato quello di Lucia. L'episodio della promessa, del farsi da parte, del lasciare spazio e tempo perché si scoprano, decidano, trovino. L'attesa, il forse. La sua incompiutezza – dissi – è forse la loro stessa incompiutezza, il non volere essere troppo definiti, inquadrati mentre bramano di sapere chi sono. Ma forse il senso stesso della scuola media era idealmente quello: perché non sia già tutto compiuto, per una possibilità ancora da giocarsi, nella determinazione di una strada che la fine dell'infanzia domanda, una scommessa aperta almeno nella finzione sul senso dei segni che ci obbligano e che scegliamo. Quello di Lucia era un episodio breve, che aveva avuto bisogno di essere spiegato a voce. Dove era dunque il suo potere, la sua figura? In loro c'è la promessa di qualcosa che verrà e Lucia, come nel suo disegno, propone di mettersi lì e aspettare, di starci e lasciare che si esprima una possibilità dell'altro badando a sé, al proprio coinvolgimento e ai propri tradimenti.

Decidemmo che con un giro si tavolo ciascuna si sarebbe espressa sull'esperienza di ricerca-formazione. Non scenderò nei dettagli riportando ogni intervento. Li raggruppo e li sintetizzo per temi.

13.4 Valutazione dell'esperienza formativa e di ricerca

In primo luogo rilevo che la valutazione sul metodo della ricerca-formazione è stata cruciale, specificatamente rispetto al tipo di lavoro linguistico che comporta. L'acquisto di conoscenza, nelle parole della ricercatrici-formande, è avvenuto *attraverso* la scrittura e *ha riguardato* la scrittura. L'esperienza forte è stata usare i testi, leggere i testi scritti da sé e dalle altre con uno sguardo clinico. Forse lo specifico di questo lavoro rimane nelle loro parole a livello di intuizione ma comunque la percezione della dimensione linguistica e testuale della ricerca è stata nettissima e apprezzata. Con anche, in alcuni casi, un passaggio ulteriore verso una possibile ricaduta nella progettazione didattica[925].

925 Ecco la trascrizione delle registrazioni audio dell'incontro: «Paola: Inizialmente non mi pareva di essere in ricerca e poi questa cosa dell'analisi del testo esce dalla mia formazione, dal mio percorso. L'ho trovata molto interessante, questo mi ha intrigato perché questi termini che compaiono, che scompaiono, le

Ecco le parole di Clara:

> «Particolarmente ho apprezzato le modalità che tu hai scelto, cioè il film, i disegni. E il metodo di fare una ricerca lessicale e di mettere insieme tutti i rimandi legati alle parole scelte. Secondo me è un ottimo metodo, davvero molto efficace e molto interessante. Devo dire che c'era anche una tua grande messa in gioco e impegno e poi questa cosa che tu ti ponevi il problema metodologico e della ricerca eccetera e eccetera di tenere tutti i fili in mano ma eri molto immersa nel gruppo come se tu ti sentissi… come rappresentante e condividessi. Molto bella. E appunto questo taglio di lavorare sulle immagini, sulle narrazioni, sui film secondo me è molto efficace perché permette di far vedere, di far emergere delle cose profonde e che…è un po' la differenza tra lo scrivere e la poesia, la poesia è più profonda. Lo scrivere può anche essere anche un ottimo sistema di difesa».

Le riporto perché nel suo discorso sono presenti gli altri due temi ricorrenti nelle valutazioni espresse dal gruppo: la mia conduzione attenta alla partecipazione e l'emersione del profondo.

Anche Monica infatti parlò dello stile di conduzione, nominando tra l'altro la presenza del registratore audio. Essa era stata in un ceto senso rimossa ma essendo giunte alla fine, al momento in cui i documenti si staccano dalla nostra cura, la domanda sui "materiali" e l'uso che ne avrei fatto a posteriori prendeva corpo[926]. Ecco la parole di Monica:

---

connotazioni che ritornano mi ha intrigato. Non ci avevo mai pensato. Di solito anche quando una collega mi fa leggere il tema io mi concentro sul contenuto non su come è esposto. Questa cosa mi ha cambiato; **Fabiana**: «Mi collego perché premetto che a me è costato molto. Proprio perché la richiesta della scrittura mi sono resa conto che per è un impegno, guardavo... scrivo poco e piccolo e poche parole, faccio una grande fatica a tirare fuori. Apposta per questo è stato interessante. E poi un'altra cosa: quanto sarebbe per noi importante che correggiamo tanti scritti cominciare a fare un tipo di analisi… .potrebbe essere molto interessante oltre gli errori di grammatica, senza che diventi un sistema di valutazione e di giudizio che se non hai la giusta competenza puoi trarre deduzioni assolutamente fuorvianti, cioè è delicata come cosa. Però la scrittura mi ha fatto coprire una dimensione diversa anche sul mio lavoro in classe, io faccio scrivere poco e mi interessa una scrittura funzionale argomentativa oppure propongo sempre le stesse stese cose "la lettera" eccetera… e invece c'è un valore importante in questa possibilità di rispecchiarti in quello che hai scritto, magari restituirgli questi testi anche in un altro modo, senza giudizio. Dare loro un testo che possano mettere lì, a tenersi lì per sé invece questo mi piacerebbe approfondire anche come ricaduta non solo per me ma per la scuola. Per cui ti ringrazio insomma questa fatica non è stata…».

926 Ricordo che in alcuni resoconti di Clinica della formazione si indica esplicitamente l'opportunità del gesto di restituire le scritture e gli eventuali artefatti alle/ai partecipanti. Nel nostro caso alle docenti ricercatrici in formazione sono stati restituiti i manoscritti.

> «Mi è piaciuto il tuo ruolo che non è stato il ruolo di colei che dirige e quindi si tira fuori, cioè si tira fuori in alcuni momenti sì ma in altri eri come noi, cioè partecipavi e sembravi una del gruppo ecco, una collega, una del gruppo, non una guida anzi forse in questi momenti noi eravamo ancora più noi stesse perché sapendo che sai che c'è una persona lì col registratore forse si è meno sincere a momenti…».

A parte Lucia, che confermò di essersene del tutto scordata e che insistette positivamente sul mio modo di condurre, le altre non ne dissero nulla.

Il profondo che emerge, che viene fuori, è un motivo disseminato nel discorso di tutte. Alcune sottolineature precedenti vi rimandano e altre occorrenze sono in nota[927]. Nessuna tuttavia mise in relazione questo "risalire" della memoria o del saputo ai riconoscimenti delle immagini. A parte il fugace riferimento ai film di Clara, è stata soltanto Paola (che aveva riconosciuto l'immagine-chiave della carta da parati) a nominare il lavoro sulle immagini:

> «All'inizio ero molto perplessa… ho iniziato a capire solo man mano quello che stavamo facendo, poi mi è piaciuto ciò che ha scatenato. Nonostante le aspettative fossero sul gruppo, sono state le immagini della preadolescenza…. mi sono ritrovata più volte soprattutto con i miei figli che hanno questa età e poi anche in classe a farmi venire in mente le immagini che avevamo pensato e quindi avevo flash back. E mi poi è piaciuto tantissimo leggere le pagine che ci hai mandato perché è vero che alcune cose le avevo cancellate… invece viceversa leggendo le tue pagine mi è piaciuto perché veniva fuori proprio la formazione personale, mi ha intrigato questa cosa perché sebbene con molte ci lavori, e ci si veda spesso fuori dalla classe, magari toccata e fuga in corridoio per fare uno scambio, certi aspetti che ci sono ma che viaggiano nel mucchio tu da estranea li hai rilevati e questo è interessante».

Ho riportato le sue parole perché in esse si evidenziano gli ultimi due temi che ho identificato nei discorsi di valutazione delle membri del gruppo. Essi sono: la comprensione

927 Ecco la trascrizione dei discorsi dalla registrazione audio: «**Clara**: Io credo che le parole che sono emerse da questa esperienza interessante, piena di passione e in continua ricerca, questo l'ho sentito. Ho avuto curiosità»; **Monica**: Per cui è stato un conoscere un po' più in profondità; **Lucia**: Mi ha aiutato a portare a galla episodi che avevo completamente dimenticato e poi a condividere con gli altri perché io non condivido con gli altri sono chiusa sono riservata mi piace molto ascoltare sono riservata, timida forse invece ho trovato cose che avevo sepolte e mi è servito molto, mi ha fatto bene parlare con un gruppo che già conosco».

del percorso compiuto e l'effetto dell'esperienza di ricerca-formazione sulle relazione interpersonali nel gruppo educativo. Devo ricordare che non intervenni mai – se non direttamente sollecitata – durante i discorsi delle colleghe tranne che per domandare un riscontro anche sul loro essersi o meno "sentite in ricerca". Clara e Fabiana avevano risposto positivamente (cfr. *supra*); Anna espresse chiaramente la sua sensazione di essere stata «più ricercata che in ricerca» (un classico di formazioni e ricerche di taglio clinico). Ecco le sue parole:

> «Io ci ho messo molto a capire il senso, l'ho capito adesso. Ho seguito con interesse questo incontro per capire il senso di tutto quello che è stato fatto. Io non mi sentivo in ricerca ma l' ho subita. Mi sentivo ricercata. Sentivo più che altro che quello che spontaneamente tiravo fuori, scrivevo, associavo, diventasse oggetto di ricerca e non mi sentivo in ricerca, non ho vissuto questo senso».

Reagii al suo intervento sostenendo che la sua sensazione era comprensibile visto il tipo di lavoro non trasmissivo, interpretativo e visto l'impegno profuso nell'analisi testuale. Lei mi domandò dunque cosa ne sarebbe stato dei materiali e delle riflessioni ricavate. Dissi che sarebbero serviti per scrivere una tesi di dottorato che trattava di scuola media e di metodi di ricerca educativa. Le rassicurai sul fatto che non sarebbero state riconoscibili ma non dettero importanza alla cosa, non vi era nessuna preoccupazione ma due o tre voci nella registrazione, tra il serio e il sorriso, chiedono «almeno un dedica piccolina»; «ma la dedica ce la fai». Mi venivano in mente le dinamiche tra un tempo della solidarietà e un tempo della scrittura scientifica che descrive De Certeau, la guerriglia tra ricercatori scienziati e ricercati pratici; pensavo allo sforzo di tatto e invenzione fatto (che è poco che è nulla che è ridicolo) per immaginare e praticare la partecipazione e la costruzione comune di una ricerca[928].

Anna infine voleva sapere quali fossero i miei pensieri, voleva sapere quali «rimossi» avevo trovato (di nuovo!). Dissi di nuovo che non avevamo ricercato dei nostri rimossi, casomai dei nostri impliciti, ciò che non sappiamo di sapere, e che se di latenze avevo parlato era sempre stato nei termini di latenze della formazione della preadolescenza nella scuola ossia di certe questioni tanto fondamentali e pervasive e molteplici da essere

928 De Certeau M. (2010), *L'invenzione del quotidiano*, *cit*., p. 58: «Questa differenza [tra chi ricorre alle astuzie e chi le analizza] ha del resto un rivelatore all'interno dell'analisi stessa: la frattura tra il tempo delle solidarietà (quello della docilità e della gratitudine del ricercatore verso i suoi ospiti) e il tempo della redazione, che svela le alleanze istituzionali (scientifiche, sociali) e il profitto (intellettuale, professionale, finanziario eccetera) di cui questa ospitalità è obiettivamente il mezzo». (Gli scrupoli sono una grande debolezza e una forza assieme).

difficili da vedere.

Anche Cristiana più che esprimere una sua valutazione voleva delle riposte da me, in particolare su «la qualità nostro lavoro di adulti a livello scolastico». Mi sottrassi, dicendo che andare a rivedere assieme nelle nostre parole gli elementi per questa descrizione sarebbe stato troppo lungo[929]. Ultima a parlare fu Roberta, che non si espresse sostenendo che solo in seguito si sarebbe potuto vedere cosa avrebbe portato questa esperienza.

Eravamo arrivate alla fine, dopo la domanda di Cristiana suonò la campanella delle cinque e ci fu una sorta di fuggi fuggi, la mia voce ringrazia, alcune mi augurano "buona tesi". Di tanto in tanto nell'ultima ora avevamo fatto accenni alla possibilità di proseguire il lavoro, di programmare un'altra formazione ma sapevamo che erano mosse per mediare il distacco.

Sono profondamente grata alle colleghe insegnanti che con la loro fiducia, impegno, curiosità, disponibilità attenzione e compartecipazione mi hanno permesso di vivere questa esperienza di formazione alla ricerca che tanto mi ha insegnato e tanto mi ha cambiato.

929 Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica…, cit*., p. 32: «La cosiddetta restituzione consiste in gran parte in ciò che insieme si è riuscito a produrre. Non c'è una risposta perché non è il luogo in cui darla, non siamo abilitati a darla per quanto ci sia la fantasia di riceverla».

Indice dell'Appendice alla Parte III

1) Le regole della ricerca formazione di tipo clinico 505

2) Aspettative e desideri riguardo il percorso di ricerca-formazione 506

3) Tavole di annotazione per la lettura individuale degli episodi di esperienze di formazione professionali 507

4) Testi degli otto "episodi di formazione professionale" 511

5) Tavole sinottiche degli "episodi di formazione professionali" 519

6) Le grand Meaulnes di Alain-Fournier 524

7) Descrizione del filmato composto per il secondo incontro. Immagini, figure e situazioni della preadolescenza da *Stella*, *Tomboy*, *Corpo celeste* 526

8) Scheda dal lavoro sul filmato 1 (1essico astratto) 534

9) Scheda dal lavoro sul filmato 2 (sintagmi, sostantivi concreti, aggettivi) 536

10) Scheda dal lavoro sul filmato 3 (annominazioni, analogie, metafore) 537

11) «Riconquistare la parola» da Insegnare al principe di Danimarca di Carla Melazzini 540

12) Scheda per la discussione su "tempo e gruppo" 544

13) Tavola "sul tempo e i tempi" (dalla discussione corale del terzo incontro) 545

14) Tavola "sul gruppo" (tutte espressioni testualmente usate nella discussione) 547

15) Testi dei sette "episodi di formazione personali" 548

16) Tavole sinottiche degli "episodi di formazione personal 555

17) Tavola "voci e ricorrenze" (antologia di motivi individuali identificabili nei dialoghi) 559

18) Famiglie semantiche (dai discorsi) 574

19) Titolazioni finali 582

20) Schede "dalle 12 associazioni" 584

Appendice alla parte III

1-Le regole della ricerca formazione di tipo clinico

Intransitività:

Non si eroga un sapere ma si induce scoperta, nominazione e rispecchiamento di significati latenti.

Oggettivazione:

Analisi, restituzione e interpretazione non si esercitano sul mondo interno dei soggetti in quanto tale ma sugli eventi considerati.

L'oggetto del lavoro individuale e collettivo di interpretazione non è la persona o la personalità di chi parla, bensì l'atto comunicativo e il processo di elaborazione del suo contenuto, limitatamente al riferimento specifico a esperienze di formazione.

Referenzialità:

Esiste un ben preciso percorso teorico – metodologico da realizzare.

Impudicizia:

Per quanto possibile l'invito è a sospendere ogni censura interna, a considerare lo spazio di ricerca come avventura di conoscenza in cui ci si dice e ascolta profondamente.

Avalutatività:

Non si pensano e non si esprimono giudizi morali.

Si parlerà di valori, necessariamente trattando di educazione, ma sapendo di essere in ricerca per tentativi ed evoluzioni. Non si viene giudicati

2-Aspettative e desideri riguardo il percorso di ricerca-formazione

Mi aspetto

Di vedere i miei impliciti.

Che il gruppo si compatti e si crei una cultura di gruppo.

Che funzioni il gruppo.

Di conoscere meglio me stessa e i miei colleghi; maggiore intesa e armonia con loro; migliorare la mia capacità di capire e interagire con adolescenti.

Far crescere il gruppo che oggi è ancora un'idea.

Desidero

Stringere un patto formativo all'interno del nostro gruppo sperando di "saper" esplicitare le esperienze personali

Che il gruppo diventi fonte di condivisione di esperienze e di strategie per meglio affrontare la preadolescenza.

Benessere; confronto.

Che la mia preadolescenza felice sia di aiuto a preadolescenti di oggi.

3-Tavole di annotazione per la lettura individuale degli episodi di esperienze di formazione professionali

Tavola di annotazione A

Gli ambienti, i contesti dell'azione. Dove?

L'epoca, la stagione, l'ora, il periodo dell'anno scolastico o della vita in cui si colloca la vicenda

I personaggi

Riassunto dell'intreccio e indicazione del punto o dei punti critici.

Quale è l'avvenimento saliente/critico

Quale elemento concreto delle scene assume rilievo (oggetti, spazi, attività)

È un episodio di successo o insuccesso? Secondo quale criterio

Quali aggettivi vengono attribuiti? (da chi su chi)

Quali giudizi vengono espressi? (da chi su chi)

Quali metafore o modi di dire trovi rilevanti?

Che definizioni trovi attribuite a singole persone o gruppi di persone?

Che definizioni vengono attribuite a determinate situazioni?

Valutazioni su ragioni e scopi ed esiti delle azioni di chi narra/figura adulta

Valutazioni sulle emozioni e motivazioni profonde di chi narra/figura adulta

Enunciazioni su ciò che opportuno o sbagliato fare nella scuola //Enunciazioni su ciò che opportuno o sbagliato fare nella vita

Valutazioni su ragioni e scopi ed esiti delle azioni di altri personaggi (sptt preadolescenti)

Valutazioni sulle emozioni e motivazioni profonde di altri personaggi (sptt preadolescenti)

Quali sentimenti sono nominati? Quali emozioni? Quali desideri? Quali paure, fantasie, ecc?

Che definizioni per le relazioni tra vari personaggi?

Che strategie comunicative sono adottate?

Che tipo di scambi si verificano tra i personaggi?

Con quali esiti a livello affettivo?

Che mezzi e metodi di lavoro scolastico, educativo, formativo sono rappresentati

Quali finalità e intenti formativi compaiono?

Che tipo di regole vengono richiamate?

Quali situazioni specifiche dell'istituzione?

Apprendimenti

Quali esiti di trasformazione culturale, affettiva, personale

Tavola di annotazione B

Come definiresti lo stile del racconto? quali caratteristiche nell'andamento della narrazione?

Cosa rilevi nell'ambientazione e nello svolgimento della trama?

Quale espressione, metafora, modo di dire segnaleresti?

Quale è per te l'immagine emblematica dell'episodio?

Scegli due personaggi e definisci il loro approccio al mondo e alla scuola.

Con quali idee, giudizi, aspettative, intenzioni e valutazioni ci si rapporta alle/i ragazzin?

Come si pongono la/il/le/ i preadolescente/i verso il mondo e verso la scuola?

Quali immagini del lavoro scolastico e del ruolo docente identifichi?

Quale immagine della/del studente/ssa?

Perché la docente agisce in un certo modo? Con quali esiti?

Che tipo di relazioni cercano di stabile tra di loro i personaggi? Secondo quali idee, sentimenti, intenzioni?

Quale è per te il tono emotivo dominante

Quale reazione sentimentale/emotiva riceve maggiori rilievo

Quale è il desiderio o la fantasia rilevante?

Cosa accade a un livello profondo di proiezioni e bisogni affettivi tra i personaggi?

Che ruolo hanno nel racconto le attività didattiche?

Che esperienza educativa si realizza?

Che tipo di evoluzioni metamorfosi cambiamenti sono rappresentati?

Tavola di annotazione C

Ambientazione.

Arco temporale.

Tipo di vicenda.

Successo o insuccesso.

Titoli.

Eventi mentali e affettivi

Che immagini della scuola e del mondo.

Che ragionamenti per comprendere/valutare/interpretare/trattare gli altri nella scuola e nel mondo.

Che motivazioni alle azioni, che implicazioni tra comportamenti e sentimenti.

Che immagini e rappresentazioni della preadolescenza.

Quali sentimenti, emozioni e fantasie nascono nelle relazioni tra i soggetti.

Che tipo di proiezioni, di dinamiche profonde si verificano. Cosa sentono, cosa vogliono davvero.

Cosa accade su un piano profondo tra i vari personaggi.

Spazio pedagogico

Cosa di specificatamente pedagogicamente predisposto informa gli avvenimenti.

Quale evento educativo riusciamo a vivere

grazie

nonostante

nel contesto e nelle dimensioni predisposte?

Le strategie; i contenuti culturali – metodologici – istituzionali.

Spazio tempo corpo.

Simboli.

Parti e ruoli.

Riti e rituali.

Norme.

Valutazioni.

Scatti di crescita, cambi di statuto.

Sospensioni, incontri.

Protezioni, rischi, finzioni, crescite.

Quale evento educativo avviene.

Tra l'immagine e il trattamento cosa passa?

Figure della Disponibilità // Figure della Responsabilità.

Tutti temi e motivi connessi all'immagine del ragazzino, della ragazzina a scuola e fuori.

4-Testi degli otto “episodi di formazione professionale”

Anna

Era fine ottobre quando finalmente arriva una proposta di supplenza annuale per me interessante: avendo bambini piccoli, accettavo solo supplenze di poche ore e annuali.

Questa faceva proprio al caso mio: una sola classe, vicino e per tutto l’anno.

Accettai presentandomi a scuola il giorno dopo. Si trattava di una sede distaccata, ma questo non mi spaventava. Tuttavia, quando arrivai in segreteria, appresi con stupore che su quella cattedra dall’inizio dell’anno scolastico si erano succedute non ricordo quante colleghe di lettere che, conosciuta la classe, avevano poi dato le dimissioni subito.

Pochi giorni dopo incontrai proprio una di queste che, abitando nel mio quartiere, conoscevo da tempo e, raccontandomi le sue vicende scolastiche, mi confermò le motivazioni della sua scelta, che avevo già intuito.

Io però avevo già fatto la mia: avevo accettato decidendo di rimanere.

Cosa mi spinse a questo fu sicuramente un pizzico di follia unito alla volontà di fare esperienza in attesa di un passaggio di ruolo, agognato sì ma anche temuto: in quale scuola sarei capitata? Magari peggiore: meglio prepararsi.

Varcai dunque la soglia di questa classe e oltre a stupirmi per un enorme buco nella porta, noto che come l’insegnante entra un gruppo di ragazze esce come fosse la cosa più naturale da farsi in quel momento e indipendente dal docente in questione. Inutili i tentativi di farle entrare: capisco che c’è dell’altro, che ancora devo scoprire.

Il resto della classe rimane ma non promette niente di buono, effettivamente il livello era molto basso sotto il profilo sociale e cognitivo, ma ricco dal punto di vista umano: sembravano cercare un adulto che desse loro un po’ di fiducia.

Ci ho messo il mio tempo a prendere le misure inquadrando la classe cercando di andare oltre i racconti disillusi dei miei colleghi, piuttosto scoraggiati e senza via di scampo.

Ricordo ancora che il pomeriggio del mio primo giorno di servizio era indetta l'assemblea di classe aperta ai genitori che hanno attaccato il corpo docenti perché non sapeva tenere la classe e non riusciva a fare lezione. E siccome io ero il coordinatore, i miei colleghi mi hanno lasciato in pasto alla platea che faticavo a contrastare essendo appena arrivata.

Tornando ai ragazzi ricordo che decisi allora di giocarmi sulla relazione cercando di guadagnarmi credibilità e, a poco a poco, mi accorsi che qualche volta si riusciva anche a far lezione. Ricordo le discussioni aperte che facevamo in classe sul loro benessere o meglio malessere, soprattutto a scuola: evidentemente avevano bisogno che si desse loro voce.

Giocava in mio favore il fatto di essere giovane, inesperta e quindi disponibile a mettermi in gioco completamente senza modalità acquisite e consolidate nel tempo.

Questo rimane un insegnamento anche per il futuro.

Clara

Era un giovedì: 4ª ora, lavoro in classe dedicato ai rapporti tra i ragazzi: "Come mi vedo Come mi vedo con gli altri". Questa volta è il turno di Ida. Ida esce e dopo aver riflettuto scrive su un foglio come si vede, i propri punti di forza e di debolezza; come si gioca nel gruppo classe ecc.

Il resto della classe fa il medesimo lavoro alla lavagna su Ida condotto dall'insegnante. L'insegnante in questione sono io. Sono io nel periodo più difficile della mia vita personale e famigliare. Non sono serena gli eventi della mia vicenda mi spingono ad essere "poco diplomatica" e molto diretta, lucida ma quasi "spietata" nel rapporto con gli altri.

Mentre conduco l'attività in classe su Ida mi faccio coinvolgere come al solito ma questa volta vengo spiazzata dalla storia di amicizia che emerge. In classe infatti Ida appartiene, dall'anno precedente, a un gruppetto con altre 2 amiche che è da sempre chiuso e che impedisce nuovi legami tra la componente femminile della classe. Io credevo che l'amicizia tra le tre compagne fosse salda e sincera ma deduco dai commenti che si tratti di un equivoco e considero i giudizi negativi emersi su Ida una sorta di "tradimento". Dovete sapere che in quel periodo della mia vita proprio il "TRADIMENTO" mi bruciava particolarmente quindi evidentemente non ero serena nell'accogliere i contributi su Ida espressi dalle amiche.

Così mi accaloro e calco la mano sulla mancanza di lealtà dimostrata dalle amiche a Ida.

Successivamente viene fatta entrare Ida, che propone le proprie considerazioni su di sé che poi vengono confrontate con quelle del gruppo classe.

La mia conduzione "a caldo" risulta disastrosa perché il risultato è che piangono 2 delle 3 amiche e che al pianto si aggiungono nuove lacrime di altre compagne.

I genitori (1 su 3) chiedono spiegazioni… mi viene il panico.

L'episodio si conclude ala fine positivamente perché il giorno dopo chiedo scusa alle 3 ragazze e sia loro che i genitori apprezzano particolarmente.

"Un adulto che sa chiedere scusa è la miglior lezione che tu possa dare alle nostre figlie".

Fiuuu!!

Cristiana

Fuori piove è un tempo di racconti, se devo tornare indietro ad un episodio della mia vita di scuola mi parrebbe il caso di raccontare di quel lunedì pomeriggio di tre anni fa in cui avevo somministrato una verifica sui numeri periodici, tra le mie alunne di allora c'era Chiara, capelli lunghi che in parte le coprivano il viso, vestiti strappati, unghie dipinte di nero. Chiara sin dalla prima non aveva avuto simpatia per la matematica e ultimamente anche in classe si rifiutava di lavorare. Non riusciva neanche a partecipare alle lezioni. Se le avessi lasciato fare quel che voleva non avrebbe neanche disturbato, ma io insistevo nel coinvolgerla nel discorso.

Quel lunedì la sua verifica rimaneva bianca, mi sono allora avvicinata e le ho chiesto se per caso voleva che la facessimo insieme; quando ha rifiutato il mio aiuto le ho detto che doveva comunque consegnarmi il foglio e che avrei dovuto valutarlo.

Il foglio che mi ha consegnato non aveva neanche un esercizio svolto, ma accanto alle parole verifica sui numeri periodici Chiara aveva scritto "sti cazzi" e più sotto aveva disegnato un cesso con una freccia esplicativa che così specificava "Prof. Morini".

Mi sono sentita invadere da una rabbia terribile nel vedermi insultata e soprattutto in quello che allora mi era parso il non essere riuscita a lasciar trasparire che il mio desiderio era quello di aiutare Chiara.

Non so quale santo abbia impedito che le gridassi contro o la minacciassi di orrende punizioni. Credo di averle detto qualcosa del tipo "non penso proprio di meritarmi queste parole, ti conviene farmi delle scuse" e poi, in qualche modo, sono riuscita ad accompagnare i ragazzi all'uscita da scuola.

Solo il giorno successivo ho trovato la forza di parlarne con una collega mostrandole il foglio, ma per fortuna la rabbia era sparita e si era sostituita a un muto dolore che si accompagna all'impotenza.

Fabiana

Siamo in gita in montagna. Alcuni ragazzi affittano 2 bob abbastanza malmessi per trascorrere l'ora libera in attesa del corso di sci. C'è poca neve e quella che è rimasta è tutta ghiacciata. Si mettono a scendere in un punto pericoloso. In fondo c'è la strada, la discesa è ripida, rischiano di finire sull'asfalto e farsi male.

Accorro per bloccarli. Faccio notare loro la pericolosità dell'impresa, faccio una predica un po' irritata, ordino di spostarsi, ubbidiscono.

Ben presto si annoiano e restituiscono i bob. Mi sento un po' in colpa per aver rovinato quel momento, caricandoli di ansie e di apprensioni che non li avevano sfiorati.

Dopo un po' vedo alcuni dello stesso gruppo che armeggiano accanto a un cassonetto dell'immondizia. Sono lontana e non ci faccio troppo caso.

Qualche minuto ancora e li vedo lanciarsi dalla stessa discesa di prima, con uno slittino di loro invenzione: un cartone piegato sul quale scivolano.

Sono ammirata per l'idea, che mi sembra geniale, ma decido di raggiungerli per far notare ancora una volta la pericolosità dell'impresa.

Ma poi mi fermo: la creatività dell'azione mi incuriosisce e decido di osservarli. Due di loro scendono con lo slittino autofabbricato, ma altri sono posizionati ai bordi della "pista" e in fondo, pronti a fermare i compagni in caso di perdita del controllo del mezzo.

Mi rendo conto che in qualche modo hanno tenuto in considerazione le mie parole, ma non hanno rinunciato a divertirsi. Mi sembra un compromesso accettabile e soprattutto decido di tenere a bada ansie che sono soltanto mie e lasciarli liberi….

Ogni tanto lancio un'occhiata, ma faccio altro e poi vado a sciare.

Alla fine del pomeriggio sono molto contenta: loro si sono divertiti, naturalmente senza farsi male, e io sono riuscita ad essere serena e a non scaricare le mie "brutture" sui ragazzi. Mi complimento con loro per la geniale idea…

Monica

Teorema di Pitagora: fare una lezione ad un alunno autistico su come trovare la misura dei lati di un triangolo rettangolo utilizzando le FORMULE DI PITAGORA.

Marco è seduto nel suo banco in classe con i compagni. La prof.ssa di matematica è alla lavagna e spiega alla lavagna come bisogna fare per trovare i lati di un triangolo rettangolo. Marco ascolta la spiegazione "…il quadrato del cateto maggiore + il quadrato del cateto minore… ecc. " .

Marco è lì nel suo banco, attento a ripetere le parole della prof. … cateto minore … cateto maggiore … ipotenusa.

Sì, Marco, sa già la lezione, siamo stati due giorni in aula di sostegno a capire ripetere disegnare schemi e formule.

Tutto mi aspettavo quel giorno tranne che…

"Chi vuole ripetere alla lavagna ciò che ho spiegato?" Dice la prof.ssa rivolta alla classe.

Nessuno risponde, solo una mano si alza nel silenzio. No, non può essere, mai successo che Marco si sia alzato volontariamente per andare alla lavagna in presenza di compagni. Sì, io rimango ferma e silenziosa, Marco è lì in prima fila nel suo banco con la mano alzata. La prof.ssa lo vede e gli chiese: "Vuoi andare tu alla lavagna e spiegare IL TEOREMA DI PITAGORA ai compagni?". Marco risponde: "Sì". Allora veloce salta come un grillo dal suo banco e va di corsa alla lavagna, strappa il gesso dalle mani di un compagno che impacciato non sapeva quale fosse l'ipotenusa. Ma Marco con disinvoltura guarda l'angolo retto e con la mano indica il lato opposto e dice "Questa è l'ipotenusa!". Tutti rimangono perplessi, anche la prof di matematica. Il suo sguardo incredulo ("sarà vero o un caso aver trovato così facilmente l'ipotenusa, ora gli farò un'altra domanda…")

"Marco come si chiamano gli altri lati del triangolo rettangolo e dove si trovano?"

Marco con una disinvoltura e una tranquillità mai vista indica i lati affianco al vertice del triangolo e risponde: "sono i lati AB e BC e sono i CATETI. cateto minore e cateto magg." A questo punto tutti i compagni applaudono e Marco citerà questo episodio per lui importantissimo anche in un tema.

Paola

Facebook! Accidenti a quando hanno inventato questo "faccia–libro". Mi trovo davanti allo schermo, come un segugio: cerco i post della mia scuola. Ho saputo che i ragazzi spesso lasciano foto e post, do un'occhiata prima che qualcuno si metta nei guai. Possibile che non capiscano cos'è il rispetto della privacy? Quanto ne abbiamo parlato? Ecco vedo che è stata aperta proprio una sessione sulla nostra scuola. Scorro i nomi degli iscritti e… sorpresa! Che ci fa Simone? Vediamo cosa dice. Non posso crederci!! Simone ha lasciato la mia scuola due anni fa. Ora come molti ricorda i bei tempi della scuola media. Non posso crederci. Leggo scritti in bell'ordine nomi e cognomi dei professori… ehi ci sono anch'io e… termina con uno sproloquio. Resto di sasso. Simone, proprio tu? È un pugno nello stomaco, da te non me lo aspettavo. Dopo tutte le fatiche, quanto ti sono stata vicina. Ti ho incoraggiato, ti ho aiutato, quanti colloqui con tua mamma per trovare la strada giusta da percorrere insieme… mi viene voglia di dirtene quattro, come ti permetti? Io dissento assolutamente! Poi cerco la calma, ti ricordo, ciccio e biondo, due splendidi occhi azzurri, poca voglia di studiare, grandi chiacchierate sulle torte al cioccolato. E quell'insegnante che ti buttava fuori perché "non servivi a niente"! Così lascio passare due giorni, ma poi non resisto. Rientro su "Facebook", trovo il tuo indirizzo email e ti scrivo, perché ti voglio bene e non mi va che tu mi ricordi come non sono. Così te lo dico, lo so sono stati anni duri, faticosi, anche per me. Ma ti sono sempre stata vicina e da te proprio non me lo aspettavo! Sicuramente tu porti nel tuo percorso dolore e fatica, ma l'insulto non ti fa onore. Ti ricordo sempre con affetto e resto sempre la tua prof. Mi sento meglio, sono riuscita a dirti quel che sento e mi sembra di non esser stata troppo dura e supponente… speriamo. Mi rispondi poco dopo e sei il ragazzo che conoscevo, hai cancellato il post (meno male, rischiavi la denuncia), ma soprattutto hai un tono allegro, familiare, sei contento di sentirmi e mi racconti della scuola superiore! Felice di ritrovarti Simone, buon cammino.

Roberta

Lo scorso anno scolastico ho avuto la possibilità di conoscere una mia nuova collega di ed. artistica. Un giorno ci siamo incontrate in sala professori e lei mi ha raccontato del suo interesse per la religione. Mentre si parlava mi ha riferito che nelle classi seconde lei con molto piacere avrebbe voluto spiegare bene ai ragazzi la storia di Abramo in quanto doveva illustrare e interpretare il quadro "Il Sacrificio di Isacco". Io le ho subito detto con entusiasmo: "Che bello! Perché non organizziamo una lezione interdisciplinare?". È iniziata così la mia ricerca sulla vita di Abramo nei minimi dettagli e particolari.

Siamo così entrate nella classe 2C e lei ha spiegato la tecnica di questo quadro, io ho completato il tutto con il narrare la storia di Abramo. Che bello vedere il volto dei ragazzi curiosi e attenti alla nostra lezione! Quante domande da parte loro quanto interesse!

Sono uscita dalla classe e ho riferito a Monica che questa esperienza era assolutamente rifare soprattutto perché ha arricchito il nostro bagaglio culturale, quello dei ragazzi oltre ad aver riscoperto una collega con la quale condividere questa esperienza.

5. Tavole sinottiche degli "episodi di formazione professionali"

Tavola 1

	Attribuzioni PA	Attività PA	Attribuzioni Prof	Attività Prof
MONICA	Marco seduto nel suo banco; è lì nel suo banco; attento a ripetere; è lì in prima fila nel suo banco con la mano alzata; veloce; di corsa; con disinvoltura; con disinvoltura e tranquillità.	Marco ascolta; sa già la lezione; siamo stati; risponde; salta come un grillo dal suo banco; va di corsa alla lavagna; strappa il gesso; guarda; con la mano indica; indica Applaudono	Prof. perplessa (sguardo incredulo) **ferma silenziosa**	Spiega alla lavagna come bisogna fare per trovare i lati di un triangolo rettangolo Dice rivolta alla classe chiede siamo stati; Capire Ripetere Disegnare; mi aspettavo
CRISTIANA	Chiara capelli lunghi che coprono il viso; vestiti strappati, unghie dipinte di nero	Chiara **non** aveva simpatia per la matematica; si rifiutava di lavorare; **non** riusciva a partecipare; **non** avrebbe disturbato; ha rifiutato il mio aiuto, mi ha consegnato il foglio, aveva scritto sti cazzi; aveva disegnato un cesso	Rabbia terribile, desiderio di aiutare; muto dolore; impotenza	devo tornare indietro, avevo somministrato una verifica sui numeri periodici, io insistevo per coinvolger*la*; mi sono avvicinata; *le* ho chiesto se voleva che la facessimo assieme; *le* ho detto che doveva consegnare; che avrei dovuto valutarlo; mi sono sentita, mi era parso; non essere riuscita a lasciar trasparire; gridassi contro; minacciassi di orrende punizioni; *le* ho detto; sono riuscita ad accompagnare; ho trovato la forza di parlarne con una collega
FABIANA	si annoiano, pronti a fermare i compagni, liberi, divertiti (idea geniale, pericolosità dell'impresa, creatività dell'azione, geniale idea)	scendono in un punto pericoloso, rischiano, ubbidiscono, si annoiano, restituiscono i bob, armeggiano, scivolano sul cartone piegato, sono posizionati ai bordi della pista, hanno tenuto in considerazione, non hanno rinunciato a divertirsi, si sono divertiti	irritata, in colpa, ansie e apprensioni, **lontana**, ammirata, incuriosita, molto contenta, serena	accorro per bloccarli, faccio notare, faccio una predica; ordino; *mi* sento in colpa, caricandoli di ansie e apprensioni, non ci faccio caso, li vedo, decido di raggiungerli per far notare, *mi* fermo, decido di osservarli, *mi* rendo conto, *mi* sembra un compromesso accettabile, decido di tenere a bada, lasciarli liberi, lancio un'occhiata, faccio altro, vado a sciare, non scaricare sui ragazzi, *mi* complimento

P A O L A	Simone ciccio; biondo; due splendidi occhi azzurri; poca voglia di studiare; dolore e fatica (anni duri, faticosi); sei il ragazzo che conoscevo; hai un tono allegro, familiare	Simone ha lasciato la mia scuola due anni fa; ricorda i bei tempi della scuola media; scrive nomi e cognomi; *ti* permetti; *tu* mi ricordi; *tu* porti nel tuo percorso dolore e fatica; mi rispondi; hai cancellato il post; sei contento di sentirmi; mi racconti non capiscono cosa è il rispetto della privacy	segugio; sorpresa; di sasso; vicina; ti voglio bene; non mi va; (anni duri, faticosi anche per me); sempre vicina; sempre con affetto; sempre la tua prof; mi sento meglio; non troppo dura e supponente; felice di ritrovarti	do un occhiata su face book; vedo, scorro i nomi, vediamo; non posso crederci; non posso crederci; leggo scritti; ci sono anch'io; resto di sasso; non me lo aspettavo; ti sono stata vicina; ti ho incoraggiato; ti ho aiutato; dissento assolutamente; cerco la calma; ti ricordo; lascio passare; non resisto; rientro su facebook; trovo il tuo indirizzo email; ti scrivo; ti voglio bene; non mi va; come non sono; te lo dico; ti sono sempre stata vicina; non me lo aspettavo; ti ricordo sempre; resto sempre; mi sento meglio; sono riuscita a dirti quel che sento
L U C I A	Quel ragazzo all'ultimo banco; nascosto dagli altri; timido e un po' impacciato; con difficoltà a esprimersi in modo chiaro e a relazionarsi adulti; abbandonato; fiducia; grande desiderio; il ragazzo dell'ultimo banco; parlare con sicurezza; desiderio; felice di passare il Natale con me. 30 ragazzi; di diversa età; molto problematici; abbandonati dalle famiglie	era stato abbandonato; *aspettava*; sembrava che *aspettasse*; che fosse in *attesa*; si è alzato; mi ha chiesto di sedersi al primo banco; ha iniziato a parlare; sembrava non controllasse più le parole; mi ha chiesto; esprimere un desiderio; passare con me; ci siamo lasciati, ritrovarci. mi hanno studiata, valutata, accettata, mi hanno riferito; molti si confidavano, raccontandomi episodi delle loro infanzie	giovane; (primo giorno non facile);	mi ritorna in mente; gli ho dato tutto il tempo; mi ricordo; sono entrata; ci siamo lasciati; ritrovarci
C L A R A	(con altre 2 amiche gruppetto da sempre chiuso; amicizia tra le tre compagne salda e sincera; giudizi negativi; mancanza di lealtà dalle amiche a Ida)	Ida esce; dopo aver riflettuto; scrive su un foglio; come si vede, come si gioca nel gruppo; appartiene a un gruppetto; propone le proprie considerazioni su di sé	insegnante; nel periodo più difficile della mia vita personale e famigliare; non serena; poco diplomatica; molto diretta; lucida; quasi spietata nel rapporto con gli altri; non ero serena; conduzione disastrosa; panico	sono io, conduco l'attività; mi faccio coinvolgere; vengo spiazzata; io credevo; deduco; considero; mi accaloro; calco la mano, chiedo scusa

R O B E R T A	curiosi e attenti (il volto); quanto interesse		Entusiasmo Monica: mia nuova collega, interesse per la religione, con molto piacere spiegare bene	ho avuto la possibilità di conoscere; ci siamo incontrate; ho subito detto; organizziamo una lezione; siamo così entrate; io ho completato; sono uscita; ho riferito; riscoperto collega; condividere questa esperienza Monica mi ha raccontato; mi ha riferito; voluto spiegare; doveva illustrare e interpretare; lei ha spiegato
A N N A	(il livello) molto basso sotto il profilo sociale e cognitivo, ricco dal pdv umano; sembravano cercare un adulto che desse loro un po' di fiducia; avevano bisogno che si desse loro voce	un gruppo di ragazze esce (la cosa più naturale indipendentemente dal docente) il resto della classe rimane, non promette nulla di buono	avendo bambini piccoli; non *mi* spaventava; stupore; stupir*mi*; ero il coordinatore; appena arrivata; giovane; inesperta; disponibile a metter*mi* in gioco senza modalità acquisite e consolidate nel tempo; (proposta) *per me* interessante; (passaggio ruolo) agognato ma temuto;	accettai; arrivai in segreteria; appresi; incontrai; avevo già intuito, avevo già fatto; avevo accettato decidendo di rimanere; in quale scuola sarei capitata?; *varcai*; noto; capisco; *ancora devo scoprire*; ci ho messo il mio tempo a *prendere le misure inquadrando*; cercando di *andare oltre*; ricordo; faticavo; contrastare; decisi; giocar*mi*; guadagnar*mi*; *mi* accorsi; ricordo; facevamo colleghi (racconti) disillusi; scoraggiati; *senza via di scampo;* (corpo docenti) non sapeva tenere la classe, non riusciva a fare lezione, mi hanno lasciato in pasto Genitori hanno attaccato

Tavola 2

	Tempi	Luoghi e materialità	Modi dire	Modi di comunicare	Metodi,attività, mezzi,contenuti	Istituzionale
MONICA	due giorni (in aula sostegno a ripetere); quel giorno	in classe; nel suo banco; alla lavagna; in aula di sostegno; una mano; in prima fila	salta come un grillo	Spiegare; chiedere; indica; applaudono	Teorema di Pitagora; fare una lezione; come trovare la misura dei lati di un triangolo rettangolo utilizzando la Formule di Pitagora; spiega alla lavagna come fare per trovare i lati di un triangolo rettangolo; capire ripetere disegnare schemi e formule	Aula di sostegno
CRISTIA	un tempo di racconti; lunedì pomeriggio di tre anni fa; quel lunedì	in classe; piove; la sua verifica; il foglio; parole; freccia esplicativa; uscita	orrende punizioni; sti cazzi; cesso; muto dolore	raccontare, chiedere, rifiutare, dire, scrivere, disegnare, insulto, gridare, minacciare, parlarne	Una verifica sui numeri periodici; consegnare il foglio; valutarlo; [*motivazioni* Aiutare Chiara]	Valutazione verifica scritto
PAOLA	due anni fa; i bei tempi della scuola media; due giorni; anni duri e faticosi; sempre con affetto; sempre vicina; sempre la tua prof	face book, schermo; i post; nomi e cognomi dei professori; uno sproloquio; chiacchierate sulle torte al cioccolato	accidenti; faccia-libro; come un segugio; rispetto della privacy; resto di sasso; proprio tu?; è un pugno nello stomaco; trovare la strada giusta; dirtene quattro; "non servivi a niente"; non ti fa onore; rischiavi la denuncia; buon cammino	post su face book; colloqui con la mamma; chiacchierate; e mail; insulto; denuncia; scrivere e mail	ne abbiamo parlato; chiacchierate; colloqui con tua madre; buttare fuori; la denuncia rispetto della privacy [*motivazioni* non farli mettere nei guai; trovare la strada giusta da percorrere assieme; non mi va che mi ricordi come non sono; riuscire a dire quel che sento]	denuncia
FABIANA	ora libera; quel momento; dopo un po'; qualche minuto ancora; fine del pomeriggio	in gita; in montagna; 2 bob malmessi; la discesa ripida; punto pericoloso; pericolosità; uno slittino di loro invenzione; la pista	faccio una predica; le mie "brutture"	una predica, ordine, complimenti	[*motivazioni* far notare la pericolosità, osservare la creatività, hanno tenuto conto delle mie parole, compromesso accettabile, tenere ansie mie, lasciarli liberi]	gita

LUCIA	Dopo tanti anni; primi anni di insegnamento; il primo giorno; giorno dopo giorno; infanzie; tutto il tempo; il primo dicembre; pochi giorni; una mattina; alla fine	istituto per ragazzi difficili, la mia classe, ultimo banco, primo banco	un fiume in piena	confidenze; racconti episodi di infanzia; parole; promessa		supplenza
CLARA	giovedì, 4ª ora; questa volta; nel periodo più difficile; questa volta; anno precedente; in quel periodo della mia vita; dall'anno precedente; il giorno dopo	in classe, alla lavagna, lacrime,	come si gioca nel gruppo; l'insegnante in questione sono io; dovete sapere; mi bruciava; mi accaloro; calco la mano; conduzione a caldo; 2 amiche; tre ragazze; 2 delle 3; 1 su 3; fiuuuu	scrivere su un foglio, scrivere alla lavagna, commenti, giudizi, contributi, considerazioni, spiegazioni, scuse	lavoro in classe dedicato al rapporto tra i ragazzi "come mi vedo come mi vedono gli altri"; il turno; lavoro su Ida; condotto dall'insegnante; conduzione; la miglior lezione	Genitori spiegazione
ROBERTA	lo scorso anno scolastico; un giorno	sala professori, la classe 2C, il quadro "Il sacrificio di Isacco"; la mia ricerca		parlare in sala professori, riferire; spiegare; narrare; domandare	la storia di Adamo; illustrare e interpretare il quadro "Il sacrificio di Isacco"; organizzare una lezione interdisciplinare, spiegare la tecnica, narrare	
ANNA	fine ottobre, per tutto l'anno, il giorno dopo, dall'inizio dell'anno scolastico, pochi giorni dopo, il mio tempo, il pomeriggio del mio primo giorno di servizio, poco a poco, qualche volta, il futuro	vicino; sede distaccata; segreteria; quartiere; la soglia di questa classe; su quella cattedra; un enorme buco nella porta; assemblea di classe aperta ai genitori	al caso mio; un pizzico di follia; prendere le misure; inquadrando la classe; mi hanno lasciato in pasto; giocarmi sulla relazione; giocava in mio favore; mettermi in gioco; dare voce;	raccontare, confermare; racconti disillusi, assemblea aperta, attaccare, contrastare; discutere	tentativi inutili di farle entrare; giocarmi sulla relazione; guadagnarmi credibilità, fare lezione, discussioni aperte sul loro benessere o meglio malessere	supplenza annuale; supplenze di poche ore annuali; dimissioni; passaggio di ruolo; primo giorno di servizio; assemblea di classe aperta ai genitori; il corpo docenti; il coordinatore; platea

6- *Le grand Meaulnes* di Alain-Fournier

> «Sono anch'io, per la prima volta, in piena avventura. Non vado più in cerca, sotto la guida di monsieur Seurel, di conchiglie abbandonate dalle acque, né di orchidacee che egli non conosce; me ci succedeva spesso nel campo di papà Martin di quella sorgente profonda e inaridita, coperta da una grata e nascosta da erbacce che, ogni volta, era più difficile ritrovare…Cerco qualcosa di ancora più misterioso, il passaggio di cui raccontano i libri, l'antico sentiero precluso che il principe esausto e affaticato ha invano tentato di penetrare. Lo si scopre nell'ora più persa del mattino, quando si ha ormai dimenticato se siano le undici o mezzogiorno… E, a un tratto, scostando fra le dense fronde i rami all'altezza del viso, con le mani esitanti e incerte, eccolo lì: un lungo cupo viale che sbocca su un cerchio luminoso, piccolo piccolo»[930].

In questo passaggio di *Le grand Meaulnes* avevo riconosciuto tutti i temi immaginali con cui pensavo di sostenere (come musicalmente) il *setting* e la sua cornice. La prima volta: come in una nascita seconda, accadono le prime volte. Non più la guida degli adulti, padri e maestri ma l'avventura solitaria. Non più la fonte dell'acqua ogni volta di più difficile accesso: si allontana l'infanzia come reame di un tempo incantato, come dimensione di un gioco e di un pensiero che si dissolvono nella loro onnipresenza concreta. Per poi essere sempre lì come determinante, come riflessione, come ricordo e volontà e riflesso ma non come stato naturale. Il regno di fronde e di acque che è il luogo mitico in cui si è re e da cui si è in esilio, in cui si ha rifugio e rimpianto, in cui si sta e da cui si decade sempre. Ecco che compaiono i libri, la cultura come prodotto storico e organizzato della conoscenza, ecco che le facoltà ipotetiche e astrattive hanno in questa iniziazione culturale sempre la marca della fine dell'infanzia e dell'avvento della preadolescenza. Ognuno si fa Perceval, ognuna intraprende la quête di cui ignora la

930 Si cita nella traduzione di Anna Banti dal Capitolo XXVI *Alla ricerca del sentiero perduto* de *Il grande amico* di Alain Fournier. (alla pagina 148 di un'edizione del 1971 per i tipi Mondadori editorie a Milano). L'opera originale *Le gran Meaulnes* fu pubblicata nel 1913 a puntate su la *Nouvelle Revue Française*.

posta. E infine la stessa immagine la stessa identica figura di *Via Curiel 8:* le fronde ad altezza del viso, un varco nel fogliame di luce, un trapasso, come una seconda nascita.

Come sempre mettere l'immagine nella mani del gruppo ha funzionato da invito, da sostegno, da possibilità o anche da testimonianza di ciò che è un lavoro sulle latenze, che sono le immagini.

7-Descrizione del filmato composto per il secondo incontro. Immagini, figure e situazioni della preadolescenza da *Stella*, *Tomboy*, *Corpo celeste*

Inizio. Da *Stella*: inquadratura di gambe delle ragazzine che corrono all'aperto, durante l'ora di ginnastica. Due di loro parlano correndo. «Cosa fai quando torni a casa?», chiede una. L'altra risponde: «niente di speciale. Cerco di non rompermi troppo le palle e tu?». «Leggo» risponde la prima e poi domanda alla seconda se consce certi autori (Christiane Rochefort; Balzac; Cocteau). Lei dice no al primo, no al secondo e al terzo, casualmente, risponde sì. Inizia così a udirsi la voce fuori campo di f: «Chi lo conosce Cocteau…ma dire tre volte no, è più facile dire una bugia». E poi la voce ragiona sul suo essere spaesata a scuola, ragiona su cosa sa e cosa no: si sente una voce di bambina quasi ragazzina che afferma di non sapere le cose che servono.

Il resto è ciò di cui sa e non sa a un tempo: «So tutto sul campionato di calcio, sul pallone d'oro e sul resto. So tutto sui cocktail, sui flipper, sulle carte, sulle regole del biliardo e sul resto. So tutto sul varietà, sulle parole delle canzoni. So di chi mi posso fidare e di chi no, so come si fanno i bambini e come si scopa. Sul resto sono una schiappa».

Mentre si svolge il monologo la scena della corsa nell'ora di ginnastica è abbandonata e si sono viste le due compagne di scuola recarsi a casa di una di loro due, la lettrice. Camminano, entrano nell'atrio di un palazzo signorile, salgono con l'ascensore all' ultimo piano. La voce fuori campo di Stella prosegue: «È la prima volta che Gladys mi invita a casa sua, ne sono fiera ma ho tanta paura di fare stronzate».

Le due ragazzine sono nella cameretta di Gladys. Stella si guarda in giro. Comincia la musica, dall'alta finestra si vede la città: le due ragazzine la guardano in silenzio, a lungo. Sale il rumore della vita urbana dal basso.

Qui ho operato un taglio, passaggio nero di un secondo. La musica della scena con cui si riprende è la stessa (taglio poco percepibile). Nella scena si vede un donna bionda sorridente, dolce, piacevole, porge qualcosa scendendo da una pedana posta davanti a una lavagna. È una docente. Mostra dei pennelli da scriba, si intravedono disegnati geroglifici a gesso sulla lavagna. Non si odono le sue parole ma comincia un nuovo

monologo di Stella: «Altra novità la prof. di storia mi piace molto, la trovo bella. Non so come è successo mi sono messa ad ascoltarla. Quello che dice non è una rottura di scatole, parla della vita della gente, mi interessa». È inquadrato il volto di Stella, volto di preadolescente in situazione scolastica. Quando il commento musicale si interrompe, cambia scena. Di nuovo le due amiche a casa di Gladys che mostra a Stella i suoi dischi. (Si intende perfettamente dall'abbigliamento e dal linguaggio e dalla postura delle due ragazzine la loro differenza sociale). Gladys dice che sono belli, che il testo della canzone è sulla copertina. Si vede Stella che con i dischi sotto braccio cammina per strada verso casa. Entra in casa e si intravede il suo ambiente: biliardo, fumo, adulti che ridono e scherzano incuranti del suo ritorno (ho operato un taglio non percepibile di questa scena: la dinamica di scherzo tra gli adulti era svolta per più tempo). Stella sale in camera sua al piano di sopra e mette subito il disco sul piatto. Di nuovo la musica domina la scena e si vede lei che ascolta.

Qui si colloca, dal mio punto di vista, la scena cruciale: Stella fa un'esperienza culturale estranea al suo ambiente familiare che segna la fine dell'infanzia. Ciò che si vede è una ragazzina che siede nella sua cameretta ascoltando la musica mentre il suo sguardo vaga su giochi d'infanzia: bamboline, pupazzetti, disegni di un altro tempo. Poi si alza e comincia a strappare la carta da parati. Si trovano gli stessi elementi di *Via Curiel 8:* la camera da bambina, lo sguardo mutato sugli oggetti compagni d'infanzia, lo strappo nella carta che copre il muro come segno di apertura di un passaggio, di un altro tempo che si scopre, di un altro modo. La scena in cui Stella strappa la carta, senza parole, dura ben 18 secondi.

Qui si colloca una interruzione più netta: trascorre un fotogramma nero per 4 secondi che si apre su una scena nuova. Passaggio a un altro film: *Tomboy*. Si sentono risa e grida di ragazzini, si vede un lago d'estate, in fondo l'altra sponda verde, in primo piano una zattera fatta di pneumatici legati e giovani corpi in costume che nuotano verso di essa. Sole, corpi di ragazzini ridenti e bagnati sulla zattera. Tutti maschi e una ragazzina col costume intero. Sono i corpi della preadolescenza, ultimi giorni della "bisessualità trionfante", del gioco senza riflessione. Si fermano, due, incitati dagli altri, fanno la lotta, gareggiano per vedere chi cade dalla zattera. Uno è Michael (nessuna delle formande ricercatrici aveva visto *Tomboy*, nessuna sapeva che Michael è una ragazzina). La prima

volta Michael perde, la seconda vince. Tutti riprendono fiato, stanno guardando il cielo e l'acqua. Cambio di scena nel film (non mio taglio): la ragazzina e Michael, il ragazzino che ha vinto, camminano nel bosco. Fronde

catechista che dà indicazioni su come camminare e da dove partire: sono le prove della cerimonia. La voce rimbomba ed è comico e straniante l'effetto che sortiscono le parole di incitamento di Santa, la catechista: «Decisa, vieni avanti decisa, la cresima è la vostra battaglia spirituale, voi siete i soldati di Cristo… a me parete tutti marzapane, andiamo dai! Vieni avanti così, stop, la formula»[931]. La ragazzina recita la formula, quando pronuncia «*Eli eli lama sabactani*…», Marta interviene dalla panca: «Cosa vuol dire?». La catechista taglia corto: «Sono parole di Cristo, Marta» ma la ragazzina insiste: «Sì, ma cosa vuol dire?» e l'adulta respinge: «Non è il momento adesso» e Marta si ristà, con un lievissimo moto di disdetta. La ragazzina continua a recitare e Santa la incita: «Energia, energia…pensa, che so..a Rambo, lo conosci a Rambo?» e tutti ridono. È a questo punto che interviene l'incidente: una gatta è in chiesa, Santa se ne accorge, cercano di prenderla, la gatta scappa e la catechista inseguendola scivola a terra. Tutti ridono ma quando l'adulta si rialza smettono. Solo Marta ride un po' più a lungo, riso davvero infantile, senza malizia ma la catechista se ne risente, altrettanto infantilmente, e la chiama a fare la prova, trattenendo il risentimento e la rabbia evidenti[932]. La catechista serissima porta Marta per mano fino davanti all'altare e la "interroga" sulla formula con fare aggressivo, che intimorisce, finché perdendo la misura grida quasi contro Marta le parole della cerimonia fino al finale. Le dice urlando, con foga: «A questo punto il vescovo ti segnerà e ti darà uno schiaffo simpatico così» e la colpisce forte. Marta resta allibita, il suo volto, su

931 Quando ho scelto questa scena mi erano lampanti le analogie con le situazioni scolastiche: lo stesso appello a come si deve essere, al senso di quello che si sta facendo che tuttavia non suona autentico e dall'altra parte la difesa dei ragazzini, delle ragazzine, un'apatia, un distacco come una rassegnazione invincibile…., tutto ciò insomma con cui fin dal primo giorno di insegnamento ho deciso di non avere a che fare.

932 Anche qui per me era evidentissima l'analogia con la situazione scolastica: il corpo docente esposto agli sguardi un po' feroci, un po' bambini e un po' no del gruppo classe, le dinamiche di rispecchiamento, risentimento, l'essere come loro e con potere su di loro, il permettersi con la preadolescenza quello che per diversi motivi non ci si consente né con l'infanzia né con l'adolescenza, davvero scandalosi sempre anche per questo non appartenere a nessun codice che li tuteli e quindi in grado di sollecitare nei grandi come tra di loro delle punte di cattiveria.

cui trascorrono tante emozioni, fino alla rabbia, rimane inquadrato per 15 secondi. Poi è inquadrata Santa a testa bassa, che non osa guardarla negli occhi. Marta allora si volta ed esce dalla chiesa. Cammina di spalle e di spalle è ripresa anche all'esterno, in una scena non più realistica perché la si vede andare decisa e veloce e furiosa mentre attorno a lei c'è una tempesta, si scatena un vento che nella strada deserta, livida e bagnata di pioggia agita a terra turbini di pagine stracciate, carte e cartoni[933].

Qui passa di nuovo la tenda di nero per un istante e la scena che si apre mostra Marta, adesso coi capelli corti, entrare in un ambiente diroccato. Si vede anche il prete: sono in una chiesa sconsacrata, si capisce che sono lì a prendere il famoso crocifisso "figurativo" da portare in città per la cerimonia della cresima, il prete è quello della parrocchia di Marta. Staccano dal muro la bella statua lignea ma un uomo aggredisce all'improvviso il don, che lascia cadere a terra il crocifisso. Poi i due si riconoscono: l'aggressore è l'anziano prete del paese abbandonato. Hanno un breve colloquio, si comprende che si conoscono e che tra i due c'è dell'asprezza ma anche un'antica consuetudine. Poi il don esce per parlare al telefono e Marta rimane sola con il prete anziano, che fuma e pare soffrente. La ragazzina lo interroga: «Tu fai il prete?», chiede e ricevuta conferma continua: «E studi come i preti?». Lui annuisce e lei domanda: «Cosa vuol dire "*Eli Eli lami sabactani*"?». Lui finalmente le risponde, le spiega il senso delle parole, della lingua che non sa: «È un urlo, è Gesù che urla: "mio dio perché mi hai abbandonato". Marta vuole sapere ancora: «Perché urla?» e il prete le risponde bruscamente, alzandosi dalla sedia. «Perché è arrabbiato», dice. Comincia a interrogare la ragazzina: «Tu come te lo immagini?». Marta risponde «Buono» e lui ironico insiste: «Sorridente, con gli occhi azzurri che ti vuole abbracciare?». La ragazzina risponde affermativamente e il prete comincia allora un lungo monologo, passeggiando assorto per la chiesa diroccata: le dice quel che lei ha bisogno di sapere, le dà le parole che lei stava cercando. Dipinge un Gesù arrabbiato, furioso, solo, che corre da un posto all'altro perché ovunque gli chiedono guarigioni, miracoli e lui va, corre da tutti e ha intorno un gruppo di discepoli ignoranti, che non capiscono niente, chiedono sempre spiegazioni, chiarimenti, senza un briciolo di

933 Una scena fortemente simbolica. Per me in quel vento che rimesta le pagine ormai a terra c'è la posterità e il rapporto con il sapere dei nuovi venuti.

immaginazione e si scandalizzando. A Marta viene rivelato un Gesù incompreso, come un pazzo in mezzo a ignoranti che non lo comprendono. Il prete anziano estrae il Vangelo dalla tasca e le fa leggere un passo: «E suoi avendo saputo delle cose andarono per pigliarlo perché dicevano: "Egli è fuori di sé"». Marta si volta a guardare il crocefisso a terra. La scena si interrompe qui e si vede ciò che sta accadendo in città: il vescovo è già arrivato, il don e Marta sono in ritardo, Santa e la altre organizzatrici sono agitate. Decidono di cominciare con il balletto delle piccole: è un grottesco "ballo della casalinga" (sic) dove bambine vestite da angelo danzano con le mosse erotizzate del balletto televisivo. Si torna allora al silenzio interrotto solo da cinguettii della chiesa del paese, Marta è sola adesso, la si vede chinarsi a terra e con le dita toccare, percorrere il volto ligneo del cristo, le mani e le membra impolverate della statua crocifissa[934]. Fino ai piedi, corpo di legno. Poi entra affannato il don, le dice che debbono andare, alzano il crocifisso ed escono.

Qui interviene un nero più lungo che si apre dopo qualche secondo di nuovo sul film *Stella*: la scena stessa con cui era stato lasciato prima de "l'episodio" di *Tomboy*. Si torna all'inizio come chiudendo un cerchio (anche qui il tempo è di quattro: *Stella/ Tomboy/ Corpo celeste/ Stella*). La scena è la ragazzina, vista di profilo, che stacca brandelli di carta da parati dal muro, senza parole, si intende solo il rumore della carta lacerata. La scena è lunga, dieci secondi sempre senza voci ma col suono dello stappo, mani che scollano strisce di carta. Trascorre una tenda di nero, meno di un secondo e di spalle si vede la ragazzina avanzare nel corridoio di scuola mentre la sua voce fuori campo parla della sua nuova abitudine: la lettura. Mentre sparisce dietro l'angolo del corridoio già si sente la voce del Professore che la chiama per cognome, alla lavagna: la scena successiva vede Stella lasciare il banco per andare davanti alla classe, interrogata. Il Professore annuncia alla classe che Stella scriverà alla lavagna il participio presente del verbo *signifier*. Il suo tono è dapprima ironico e poi esasperato, man mano che Stella sbaglia l'ortografia a ogni riscrittura: «Ecco qua» sospira il prof. «Sono sette mesi che spiego questa regola, lei è un'alunna desolante». E la tortura continua, Gladys dal banco cerca di suggerire

934 È stato un prete dunque un padre a dare a Marta le parole necessarie a sapersi. Gesù da scandalo, è diverso, è "fuori di sé": Marta riconosce una possibilità per sé, per la propria rabbia e per la differenza.

la risposta giusta, si tormenta per quel tormento inflitto[935]: «Riprendiamo, si corregga, tanto noi abbiamo tutto il tempo». Mentre la bambina lentamente cancella e poi riscrive, sempre sbagliato, si ode nuovamente la sua voce fuori campo parlare della lettura, i suoi nuovi amici Balzac, Duras e gli altri non la fanno andare meglio a scuola. Il professore prosegue con la sua retorica: «È fiera di se stessa? Cancelli tutto e ricominci»[936], c'è tempo per un ultimo tentativo di salvarla da parte di Gladys, di un ultimo errore seguito dal commento: «Lei è il nulla assoluto», poi sul viso inespressivo di Stella si sente partire la chitarra elettrica e si chiude l'episodio. Passaggio brevissimo di tenda di nero ed ecco altra scena scolastica: ora di ginnastica, partita a basket. Sempre voce fuori campo di Stella che commenta la vicenda: picchia la compagna che la prende sempre in giro. La ragazzina le sottrae malamente la palla e lei la sbatte a terra, si scambiano insulti pesanti e poi botte finché la docente non le separa. Ma rientrando nell'edificio della scuola ecco che di nuovo, leggermente provocata, Stella attacca la ragazzina e le sbatte la testa contro un calorifero, ferendola. La direttrice convoca la madre: nella scena seguente Stella e la madre siedono nell'ufficio della dirigente che sta parlando. Per me questo episodio era indispensabile in quanto mostra un tema fondamentale: la relazione tra scuola e famiglia. E in effetti ciò che è mostrato in questa scena del colloquio madre – preside è principalmente una dinamica di potere: la madre di Stella, che ha soggezione culturale e allo stesso tempo non riconosce davvero l'autorità della scuola, ha indossato un foulard attorno al collo che la tormenta. La dirigente si permette di insistere per avere una risposta, sapendo di mettere in difficoltà la signora, che di certo non è di estrazione sociale pari alla controparte in questione. Nella scena successiva Stella e la madre camminano per strada,

935 Chi insegna alle medie lo sa, lo deve sapere che queste cose accadono e accadono oltre le persone accadono come parti come burattini legati a fila che inscenano formule previste già dalla macchina che ha giunto così ogni elemento della situazione. La scuola come l'esercito, come la guerra, come l'ospedale; la scuola come un dispositivo istituzionale. Per me è impossibile vedere simile scena senza risentire tutta la riflessione che ho fatto sulla scuola e senza pensare che solo un'esperienza di formazione intensa può medicare, può emancipare un'insegnante dal richiamo di questa parte, di questo "legato" per cui ci si può ritrovare a fare come quel prof la parte del torturatore. E non basta più dire: la legge che insegna a scrivere bene perché in questo mondo a questo livello di conoscenza che abbiamo raggiunto è per noi possibile sapere e fare e essere in un'altra maniera insegnanti e apprendisti.

936 Accade questo oggi a scuola? Accade anche con i/le sedicenni o diciottenni? Un' ottenne si sarebbe essa a piangere? Io insegno alle medie, non lo so, ma riconosco in questa scena un timbro, una qualità della relazione tra l'insegnamento e il soggetto in istruzione che è tipica delle medie.

dopo il colloquio nell'ufficio. La madre si leva il foulard, Stella la guarda (nulla sfugge dei gesti, del residuale, ai figli e alle/agli scolari del nostro corpo). Camminano veloci e la madre alterna i rimproveri a Stella con insulti coloriti sia verso i genitori dell'altra, che potrebbero denunciarle, che verso la preside. Stella ride sotto i baffi: per chi ha insegnato in contesti metropolitani difficili questa rappresentazione è di una fedeltà esemplare alle dinamiche che è possibile ivi osservare ed è pure ricca di spunti sui modi in cui la scuola si relaziona con le famiglie meno "omogenee", diciamo, ai suoi codici. Sull'inquadratura del bel viso rabbuiato della madre di Stella (che ha appena detto parolacce decisamente pesanti) ho messo un effetto di interruzione per cui si passa in una frazione d secondo alla scena dell'ultimo episodio: Stella cammina per strada, sola, vestita diversamente. Niente parole, solo musica: la ragazzina passa attraverso una galleria commerciale, la si segue di spalle andare spedita, intanto si vedono professoresse/ori sedute in consiglio la musica non si interrompe, le loro parole si intendono appena, frammenti di discussione da scrutinio, si è alla fine dell'anno. In consiglio siede anche Gladys, in quanto rappresentate studenti/esse[937]. Si intende che stanno parlando di Stella e c'è chi valuta positivamente i suoi progressi e chi vorrebbe fermarla, i volti sono quelli già visti della preside, del prof. di francese, della prof. di storia e altri ancora. Le riprese della stanza dello scrutinio si alternano a quelle di Stella che cammina per strada e mentre la musica prosegue cresce nella spettatrice/spettatore un senso di commozione. Lo scrivo perché ho sperimentato in tante visioni, sia solitarie che collettive, l'effetto emotivamente dirompente di questo finale: la ragazzina cammina, il commento musicale agisce e il suo essere oggetto di discussione ("veniva da un altro ambiente, non era predestinata al nostro istituto, ha fatto molti progressi, non abbastanza, è uguale, è tenace, si impegna molto, ha capacità di adattamento ecc.") credo che evochi memorie profonde in ciascuna/o. Memorie vive di cosa? Della scuola, di quella importanza che ha avuto per noi la valutazione allora, di noi a quel tempo, di cosa? Perché si piange così facilmente sul finale di *Stella*? Lei arriva a scuola, siede sul parapetto di una finestra a livello del terreno, da dentro Gladys corre e

937 Perché nella nostra scuola media, la scuola di tutti che dovrebbe preparare alle partecipazione civile non c'è un istituto simile? Certo guardando la storia di Francia e Italia si può trovare risposta ma resta il fatto che nessuna riforma indica più la questione delle istituzioni rappresentative nella scuola come luoghi di elaborazione pedagogica.

batte sul vetro: promossa, dice e Stella sorride, Gladys esce e le due amiche corrono fuori assieme, a telefonare alla mamma di Stella mentre la voce fuori campo di questa dice: «Un miracolo». Si vede la madre che conta spiccioli alla cassa del bar che posseggono e sopra il quale Stella ha casa; il telefono squilla, nel bar c'è la musica, la mamma chiede "Bocciata?" e la figlia dice: "No promossa". La madre si commuove ma si trattiene, dà il permesso a Stella di dormire dall'amica, poi comunica la notizia al marito, in una scena breve. Subito si torna sulle due amiche, la musica si sente ancora più forte, è la canzone che suonava nel bar, ora a tutto volume che accompagna le due fuori dalla scuola. Si vede una fantasia istantanea di Stella, che si dice che l'anno prossimo potrà parlare col ragazzino che le piace e poi ecco le due amiche a letto, a casa di Gladys, una sopra e una sotto, quasi buio. La musica cessa, Stella parla: «Posso dirti una cosa stupida, ma tanto stupida?». L'amica la incoraggia e Stella continua: «Io ho paura del buio». Gladys chiede: «Vuoi che riaccenda?» e la ragazzina dice: «No, mi devo abituare. In realtà ho paura di tutto». E quando Gladys chiede di che cosa, Stella spiega: «Di tutto. Sempre. Preferisco non parlarne, d'accordo?». L'amica risponde d'accordo e si girano per dormire, poi di nuovo Stella la chiama e le due si danno la mano, il volto di Stella si rischiara di un sorriso e con la musica che ricomincia termina, proprio col finale del film, anche il filmato.

8- Scheda dal lavoro sul filmato 1 (lessico astratto)

Mi relaziono con

Amicizia Colloquio vero Competizione Complicità Conflitto Contatto Curiosità Desiderio Imposizione Inquisizione Intimità Punizione Relazione Umiliazione Violenza.

Sento- provo:

Adeguatezza /Inadeguatezza Ansia Attrazione Confusione Consapevolezza Curiosità Desiderio Disistima Dolore Emozioni Identificazione Imbarazzo Impotenza Innamoramento Insicurezza Noia Paura Rabbia Solitudine Spensieratezza Timidezza Umiliazione.

Condizioni–azioni-posizioni

Ascolto Attesa Iniziativa femminile Innamoramento Miracolo Ricordo Rifiuto Scoperta Sguardo Vuoto Contatto Controllo Cambiamento Caduta Riconoscersi Trasgressione.

Carattere-qualità:

Autenticità Diversità Fisicità Fragilità Intelligenza Libertà.

POSITIVE	NEGATIVE
Adeguatezza	Inadeguatezza
Amicizia	Annullamento
Ammirazione	Ansia
Autenticità	Caduta
Attrazione	Confusione
Bellezza	Desolata
Colloquio	Disistima
Complicità	Dolore
Consapevolezza	Falsità
Curiosità	Fragilità
Intelligenza	Imbarazzo
Libertà	Imposizione
Miracolo	Impotenza
Ricerca	Inquisizione
Scoperta	Insicurezza
Spensieratezza	Noia
	Paura
	Punizione
	Rabbia
	Rifiuto
	Solitudine
	Umiliazione
	Violenza

Le parole che hanno avuto più occorrenze sono

Rabbia; Amicizia; Desolata/Desolante

Paura; Competizione; Curiosità

Intimità; Noia; Ricerca; Umiliazione; Controllo mancanza di/no; Corpo; Schiappa; Abituarsi al buio

9-Scheda di lavoro sul filmato 2 (sintagmi, sostantivi concreti, aggettivi)

Una schiappa

Portare un corpo

Toccare con mano

Entra nel suo mondo

Prova di forza

Modo inquietante di vivere la fede

Lavaggio del cervello

Ambiente familiare terribile

Guardare insieme

Gioco di memoria

Corpo che cambia

Corpo di Cristo

Chi sono?

Abituarsi al buio

Esisto viva l'amicizia

Voglia di comunicare con

Sentirsi grande

Sensazioni attraverso la musica

Sentirsi importanti

Conflitto tra adulti

Paura di tutto

Paura degli altri

Voglia

Corpo
Genitori
Insegnanti
Libri
Musica
Scuola

Divergente
Giovane
Motoria
Musicale
Vecchio

10-Scheda dal lavoro sul filmato 3 (annominazioni, analogie, metafore)

Scene scelte

“Portare un corpo” [Clara]

“Marta si guarda allo specchio” [Clara]

Bambina arrabbiata, per umiliazioni precedenti, picchia compagna [Cristiana]

Stella a casa dell’amica guarda fuori dalla finestra e ammira la bellezza del panoramaàricordo dell’insegnante di storia [Fabiana]

Convocazione della Dirigente Scolastica della mamma di una ragazza che ha colpito con violenza una sua compagna di classe. Le due figure adulte sono negative per l’educazione della ragazza [Roberta]

Il gruppo dei ragazzi che gioca nell’acqua [Lucia]

“L’incontro con il prete anziano” [Paola]

Nuotata al lago con gli amici [Monica]

Lotta i maschi “più forti e fighi” [Monica]

Sensazione sulla pedana di freddo e paura [Monica]

Scena finale à calore corrispondenza [Anna]

Motivazioni di azioni e comportamenti

“Mi sento una schiappa” poi attacca una coetanea “senza motivo” [Clara].

Vergogna della madre [Cristiana].

Adolescente: curiosità, bellezza che affascina (: mi interessa) [Fabiana].

La Dirigente vuole punire la ragazza preoccupandosi solo di mettere in pratica un regolamento scolastico e trascurando la parte psicologica cioè cercare di affrontare il problema capendo il perché di quell’azione [Roberta].

La mamma cerca solo di contrastare quella che è la decisione della scuola non accettando la punizione e "sparlando" contro altri adulti [Roberta].

Sono soli senza gli adulti ma il loro comportamento è corretto, anzi si intravede una sana competizione [Lucia]

Marta ha "bisogno" di capire non le bastano le indicazioni approssimative ricevute dalla catechista [Paola].

Il prete ha un atteggiamento diretto, chiaro, non usa mezzi termini per spiegare la figura di Gesù […] Dà a Marta la possibilità di capire fornendole lo strumento (le lascia il Vangelo) [Paola].

Ritorno sulla terra ferma "sicurezza" la bambina decide è il maschietto "dominante". Il bambino segue a occhi chiusi l'amica che lo bacia sulla bocca. La reazione del maschietto un po' impaurito alla fine contento. Scatola dei ricordi (rapporto tra sessi conoscenza) [Monica].

Valore dell'amicizia come canale per vivere esperienze positive negative, compensanti [Anna].

Dinamica di azione formativa

Chi ride superficialmente viene "schiaffeggiata e lo sguardo intenso della ragazzina verso l'adulta è come se dicessero "Mi hai umiliato. Cosa ti ho fatto?" [Clara].

Rilievo educativo: uso del potere. Messaggio io [Clara].

L'esempio di un compagno guida alla scoperta di qualcosa di nuovo [Fabiana].

Dall'inadeguatezza alla scoperta di sé (cambiamento); Dalla solitudine alla condivisione; Dalla bellezza all'interesse [Fabiana].

Le ragazze li invitano al confronto, i ragazzi svolgono il ruolo che sono chiamati a compiere [Lucia].

La spensieratezza e l'allegria sono proprie dell'adolescenza [Lucia].

L'azione del prete consente a Marta di chiarire i dubbi e le permette di elaborare l'immagine della figura di Gesù. Non è un sapere subito ma acquisito attraverso un incontro. Questo

ruolo è in opposizione con quello della catechista che è "nozionista", non dà chiare spiegazioni, anzi scarica su Marta la sua frustrazione [Paola]..

Tu nella scena

Il rifugio verso i coetanei "*Tomboy*" [Clara].

L'adulto non può entrare in queste scene. È inadeguato/confuso [Fabiana].

Al posto della mamma io avrei cercato di capire prima con la bambina e poi con la Dirigente il perché dell'episodio per poi trovare una giusta "punizione" per lei e per affrontare il problema con la propria figlia. Al posto della Dirigente avrei parlato prima con la bambina e poi con la mamma prospettando una "punizione educativa" [Roberta].

Caduta della catechista…(risata anche sua) non schiaffo alla bambina [Monica].

Per contrasto insegnante di catechismo, in chiesa à lavaggio del cervello. Mia azione: dare risposta alla domanda sul significato della formula [Anna].

Strappo della carta da parati: ribellione / noia / voglia di cambiamento [Anna].

Analogie o metafore per la PA

Fragile come un pulcino.

Come un uragano.

Un passaggio obbligato (per andare avanti devi attraversarlo).

Una piccola pianta, bistrattata ma resistente ai venti della vita.

Una lotta per la sopravvivenza

Un'isola da esplorare piena di ricchezze e di pericoli.

Titoli scene

L'amica del cuore // La rabbia // Non sono più una bambina //Abituarsi al buio // Riscatto //Un altro mondo è possibile //In cammino (esplorazione – ricerca).

11- «Riconquistare la parola» da *Insegnare al principe di Danimarca* di Carla Melazzini

«Al termine dei primi tre anni siamo riusciti finalmente a parlare delle nostre pratiche didattiche. C'è una soddisfazione generale per questa esperienza, e insieme circolava la domanda: «Perché non si è fatto tre anni fa ?». Chiediamoci: «Si poteva fare tre anni fa ?». La risposta è no; si è fatto adesso perché c'era un'esigenza generale di farlo e il senso di poterlo fare ora, e non senza una grande ansia, che nella fase preparatoria ha rischiato di paralizzare la situazione. Perché tutta questa ansia, e tutto questo tempo? Ancora una volta realizziamo quanto siamo simili ai nostri ragazzi e il nostro percorso sia simile alloro, nei tempi e nei modi: solo dopo tre anni ci siamo sentiti sufficientemente sicuri di aver fatto cose buone, tanto da poter ammettere le nostre debolezze e lacune e da affrontare il confronto in campo aperto. Confronto con chi? Con noi stessi, con tutti gli altri colleghi, con il fantasma della scuola che ci portiamo dentro.

Anni fa ci siamo detti che Chance avrebbe scosso e ridefinito la nostra identità di insegnanti, e non ei immaginavamo quanto: qualcuno non ha retto all'urto, qualcuno ha eretto difese, tutti abbiamo continuato a chiederei: «Ma io sto facendo l'insegnante o sto solo aiutando dei ragazzi ad acquistare un minimo di fiducia in sé e nella vita attraverso la relazione personale che ho stretto con loro ?». Se oggi ci siamo messi al lavoro per migliorare il nostro modo di essere insegnanti è perché ci siamo convinti che quello che abbiamo fatto è scuola vera. In questi giorni ci siamo messi a lavorare attorno a dei tavoli, che all'inizio erano vuoti; le consegne non erano chiare, e c'era molta ansia; poi sono comparsi dei fogli con riflessioni scritte a mano, una scheda di lavoro, la descrizione di un percorso; via via che la discussione e il confronto si accendevano, uscivano cose sempre nuove, come dal cilindro di un mago, pezzi di temi fotografie, copioni teatrali, giornali, e tutto veniva buttato sopra un mucchio che diventava sempre più alto. Che succedeva? Scambio e restituzione reciproca, che ci aiutava a capire meglio le stesse cose che abbiamo fatto; ricordare, registrare, inventariare: cioè le operazioni che abbiamo

fatto in questi anni con i ragazzi, con il loro mondo interno prima di tutto, e con le loro conoscenze.

Siamo stati d'accordo di chiamarla didattica della parola, dove la parola non è un dato ma è una conquista: a partire dal silenzio, dall'urlo, dal gesto, dal chiasso.

Da quel mucchio sopra il tavolo è emerso un repertorio abbastanza vasto di tecniche e strumenti che abbiamo usato per conquistare spazi alla parola (che è il percorso caratterizzante il primo livello di Chance).

In questo repertorio di pratiche, nel quale non è possibile scindere relazione personale e didattica, abbiamo individuato dei nuclei fondanti. Il primo è quello che abbiamo concordato di chiamare: insegnare significa dare significato alla parola (e a tutte le attività che se ne servono). Se il significato, per essere tale, deve essere condiviso da insegnante e alunno, ne deriva il corollario della reciprocità, nella relazione personale come nella didattica: che significa accogliere i silenzi, i veti, ma anche gli indizi, i suggerimenti, gli orientamenti da parte degli alunni, pena la perdita, appunto, della significanza.

Un'acquisizione importante di queste giornate di lavoro è stata scoprire, attraverso l'analisi e il confronto dei materiali e delle esperienze, quanta reciprocità ci sia anche in quel nucleo centrale della didattica della parola che è la pratica della restituzione: non solo noi restituiamo ai ragazzi le loro voci, immagini, emozioni, traducendole in parole strutturate, ma loro ci restituiscono continuamente, arricchendoli, i significati delle esperienze che facciamo insieme. Per questo il lavoro di ricordo e inventario che abbiamo appena iniziato a fare è doveroso non solo per noi, ma innanzitutto per non perdere la ricchezza di questa restituzione, che in definitiva è ciò che ci ha convinto di essere insegnanti veri.

Dunque la didattica della parola si configura come un percorso da fare insieme, anzi tanti percorsi diversi, attraverso i diversi ambiti di significanza, il primo e principale dei quali, il punto di partenza, è la sfera personale dell'identità, del

corpo, delle emozioni.

Un discorso molto importante e delicato, che deve essere meglio approfondito, è quello riguardante la sfera del mondo sociale e culturale di appartenenza dei ragazzi. Su questo piano avviene l'incontro tra due mondi antropologicamente molto diversi, a cominciare dal linguaggio che usano; e in più c'è la presenza massiccia di una dimensione di illegalità quando non di criminalità, che affrontiamo quotidianamente nella pratica delle relazioni umane, ma fino ad ora scarsamente è entrata nelle attività didattiche. Posto che nessuno di noi si sogna di affrontare questa dimensione di vita in termini di predica moralistica, sono stati fatti alcuni esempi (lettura di testi o elaborazione teatrale) nei quali essa viene accostata dall'interno. ma mantenendo-o creando un effetto di distanza, che non permetta l'identificazione totale.

C'è poi la sfera più grande, quella del mondo esterno, alla cui significanza dovrebbero concorrere tutte le discipline. Il percorso verso il mondo esterno è quello che apre più vasti spazi al pensiero: la difficoltà è che la conquista della parola è ancora troppo precaria.

La scuola è sede in genere di una didattica verbale in cui la parola è veicolo non di un pensiero che si forma ma di un trasloco di nozioni da un contenitore all'altro. A Chance questa didattica non è consentita; il rifiuto o la difficoltà della parola ci costringono ad applicare il principio pedagogico antico ma sempre capitale che si apprende facendo. Questo fare ha preso configurazioni diverse, più libere o strutturate, che si sono ammucchiate sul tavolo e devono essere anche loro inventariate e analizzate. Un'esperienza importante è la verifica di come l'espressione artistica possa essere una via, per alcuni ragazzi l'unica, che apre gli spazi per la parala e per il pensiero; un modo per scongelare un blocco di ghiaccio che si è via via solidificato.

Non bisogna avere scrupolo di ricorrere, nel momento in cui si vuole introdurre un'idea, uno spazio di conoscenza, a operazioni come tagliare immagini,

incollarle, colorare titoli, ecc: sono operazioni apparentemente infantili, che hanno l'importantissima funzione di placare le emozioni che ostruiscono la strada, abbassare la temperatura («m'abbruciano 'e cervella»), aprendo varchi alla parola e al pensiero. In questi percorsi verso il mondo esterno e il pensiero, si può ritenere di aver raggiunto una tappa importante quando un ragazzo o una ragazza, elaborando il pensiero e usando la parola, arriva a formulare una domanda vera».

12- Scheda per la discussione su “tempo e gruppo”

Quale tempo?	Che gruppo?
Il tempo della mia professione	Il gruppo dei pari
Il tempo della mia preadolescenza	Il gruppo degli impari
Il tempo di un ciclo scolastico	Il gruppo omogeneo
Il tempo di un anno scolastico	Il gruppo eterogeno
Il tempo che ci mettono	Il gruppo e il singolo
Il tempo che vivono	Il gruppo docente
Il tempo che viviamo nel mondo	Il gruppo classe
	Il gruppo e il capro espiatorio
Il tempo che passiamo a scuola	
Il tempo che li aspetta	
Il tempo che immaginano	
Il tempo in cui rispondono	
Il tempo che ci vuole	
Il tempo del corpo	
Il tempo dell’apprendimento	

13-Tavola “sul tempo e i tempi” (dalla discussione corale del terzo incontro)

Dare **tempo** ai ragazzi che hanno difficoltà è quello che faccio sempre	Il **tempo** in cui rispondono perché io spesso sento l’impazienza di ottenere dei risultati	Il **tempo** che viviamo nel mondo perché ci include tutti, include gli adulti e sptt gli ad e i pread e non è facile sptt oggi capire che **tempi** viviamo
Io do il **tempo** di recuperare	è un lavoro che io dovrei aspettare i loro **tempi**, che reagiscano col **tempo** che …	il **tempo** che li aspetta, riferito sptt a loro, mi collego alle sue preoccupazioni che veramente mi fanno pena e tenerezza
Poi quando ho dato abbastanza **tempo** ecco verifico	Il **tempo** che ci mettono è il rispetto dei ragazzi, […] al rispetto di ognuno che ha i suoi **tempi**	ci vuole **tempo** per capire
Io ragiono di sicuro in termini di quanto **tempo** dedicare a questo, quanto **tempo** dedicare all’altro	io riesco a tollerare di più il **tempo** cognitivo, che un ragazzino sia lento o veloce, piuttosto che il **tempo** sulla maturazione emotiva cioè il ragazzino che non sa stare fermo	quanto sia importante passare del **tempo** in cui tutto sia piacevole, interessante, coinvolgente.
Questa ossessione del **tempo**, il **tempo** ci perseguita Mi sento molto dentro questa logica del **tempo**, la critico e ci sto dentro, ci sguazzo	Il **tempo** che ci mettono ad interessarsi allo studio, […] loro vogliono il **tempo** anche per rendersi conto di quello che stiamo facendo; per quello che riguarda la mia materia hanno bisogno di tanto **tempo** per decidere	Il **tempo** che passiamo a scuola è faticoso se non ci sono risultati .

Il **tempo** della mia PA è perché la mia scuola media è stato un periodo molto importante per me	Il **tempo** che ci mettono è il **tempo** che ci vuole, che ci vuole anche a sapere aspettare, saper aspettare i loro **tempi**.	**tempo** non interessante non piacevole da migliorare.
Il **tempo** che ci vuole perché io non ci riesco proprio a stare nelle ristrettezze del **tempo** devo rientrare anche io in un **tempo** più determinato perché purtroppo non è infinito lasciatecelo il **tempo** che ci vuole	Il **tempo** dell'apprendimento perché i **tempi** dell'apprendimento non hanno **tempi**, sono soggettivi	Il loro corpo impiega questo **tempo** del nostro ciclo di scuola media per fare una profonda trasformazione
allo stesso **tempo** riuscire a giocare su **tempi** di risposta molto diversi	Il **tempo** in cui rispondono è pure un **tempo** difficile da valutare	
anche io ci metto un **tempo** che non è detto che ci voglia	Poi ci sono quelli che hanno invece **tempi** molto rapidi	
	loro ci mettono sempre un **tempo** che non è quello che ci vuole	

14-Tavola sul gruppo (tutte espressioni testualmente usate nella discussione

Il gruppo docente perché per me è comunque un'esperienza molto positiva.

Le dinamiche del gruppo docente in alcuni casi si somigliano [a quelle del gruppo dei pari].

Il gruppo dei pari e il gruppo docente che poi in realtà secondo me sono un po' la stessa cosa .

Il gruppo dei pari: per i ragazzi è importante e dipendono dal giudizio di chi è loro vicino in età

Nel gruppo classe ci vedo anche i docenti: è formato da docenti e ragazzi, uno scambio e una collaborazione che è importante.

Il gruppo e il singolo perché il gruppo è molto importante ma anche il singolo.

Nel gruppo tendono un po' a nascondersi e quindi l'importanza di ogni singola persona ma non come capro espiatorio, come ogni singolo nel gruppo trovi l'identità l'amicizia e si realizzi.

Il gruppo e il singolo perché io lavoro sempre col gruppo classe ma devo trovare anche momenti con il singolo per cercare di portare non allo stesso livello degli altri ma di integrarlo con gli altri, di non farlo sentire isolato.

Non è semplice far partire il gruppo classe perché attraverso anche la matematica bisogna arrivare lì a fare in modo che ci sia un gruppo che riesce a funzionare lasciando spazio ad ogni singolo che poi ha bisogno di riconoscersi nel gruppo.

Il gruppo e il capro espiatorio perché il gruppo può fare tante cose e poi rifugiarsi nel gruppo che copre.

Il gruppo degli impari, si parla sempre del gruppo dei pari che è una definizione che abbiamo sempre in bocca ma poi spesso non ci rendiamo conto che il gruppo è formato da impari, […]per tanti motivi è di impari, per ragioni personali di storie e questo un po' ti sfugge anche nelle sue valenze positive […] è anche un vantaggio essere impari, rapportarsi con qualcuno che è diverso da te ti consente forse di prenderti le misure.

Il gruppo eterogeneo perché mi piace l'eterogeneità ma l'ho pensato più per le classi, la possibilità di lavorare in gruppi eterogeni per età […] e non solo per i ragazzi ma nella società , in ogni gruppo di lavoro ovunque l'eterogeneità è una ricchezza, crea difficoltà ma è una ricchezza.

15-Testi dei sette “episodi di formazione personali”

Anna

Ero al liceo e avevo un’insegnante di matematica che seminava il terrore letteralmente, con la consapevolezza di seminarlo e anche una punta di sadismo in quel sorrisetto e in quello sguardo con cui pronunciava il tuo nome per interrogarti. E la maggior parte crollava miseramente: una volta alla lavagna dimenticava tutto andando completamente nel pallone. E lei, impietosa, lasciava che ciò avvenisse senza offrire nessuna sponda…

Io, naturalmente, non facevo eccezione e come mi bruciava studiare e poi essere vittima delle mie stesse emozioni e soprattutto di quell’insegnante!! Decisi di prendere il toro per le corna e un giorno mi preparai in geometria studiando benissimo un argomento in modo da essere preparatissima e mi offrii volontaria. Ero determinata a vincere la mia piccola (ma allora non così tanto) battaglia.

L’interrogazione andò benissimo e da quel giorno quell’insegnante poteva sgranare gli occhi e fare tutti i sorrisetti che voleva ma io non ne ebbi più paura.

Cristiana

Durante la scuola media ho avuto un'insegnante di Lettere molto severa ricordo alcune frasi molto taglienti del tipo "siete streghe rimestanti nel torbido", ma, a parte le frasi era sicuramente capace di intimorirci.

Quando la dovevamo aspettare si faceva in classe un silenzio così assoluto che si sentiva il suo "tacchettare" nel corridoio.

Dal punto di vista della competenza didattica era però una persona sicuramente molto capace, tanto che quello che ~~ci ha~~ al liceo ho avuto la strada spianata e facilitata dall'enorme quantità di analisi logica.

Uno dei suoi stratagemmi per tenerci sempre sulla corda era quello di farci compiti scritti a sorpresa. Compiti di storia, geografia, analisi logica, latino. Se appena sbarcata alla scuola media io ero totalmente affascinata da questa persona, arrivata in terza cominciavo ad avere serie difficoltà con questo personaggio così autoritario.

Soprattutto sia a me che a tutti i compagni cominciava ad essere sempre più intollerabile il metodo del compitino a sorpresa. Durante gli intervalli concordammo, soprattutto noi ragazze, di provare a segnalare la nostra fatica: in fondo, se il suo obiettivo era farci studiare, lo studio poteva essere solo più approfondito se ci avesse avvisato per tempo. Un giorno preso il coraggio a due mani le esposi a nome della classe la nostra richiesta.

La prof si infuriò ci disse che eravamo immaturi, che non capivamo nulla, come era possibile.

La reazione era violenta ma in qualche modo forse l'avevo messa in conto; quello che invece non mi aspettavo era il vuoto che mi sentii dietro… sembrava che l'idea fosse stata solo mia, le mie compagne si erano azzittite… lasciata sola di fronte al nemico.

Ripenso ora con simpatia a quella ragazza tanto emotiva ma in fondo coraggiosa, ingenua e un po' goffa che è diventata un'insegnante che non fa verifiche a sorpresa.

Fabiana

Il mio prof. di matematica: un uomo magro e alto, vestito sempre in modo curato ed elegante ma datato, con i capelli immobilizzati dalla brillantina… alla fine degli anni ’70 vestiva, si muoveva e si comportava come un uomo degli anni ’50. Ci dava del lei, era molto formale, anche se non distaccato.

Un giorno mi chiama alla lavagna insieme a una compagna e mi dice che devo assistere la mia compagna e intervenire per correggerla o darle una mano se non riesce. Imbarazzo. Vado, ma non ricordo, di essere intervenuta.

Il ruolo assegnatomi mi gratifica molto. Allora, sono brava in matematica, di me ci si può fidare, sono all’altezza della situazione.

Mi sento stimata. Da quel giorno il rapporto con la scuola cambia. Mi sento più sicura, più coinvolta.

Alla fine di tre anni decido che voglio fare il liceo e lotto strenuamente contro mio padre che non vuole. Riesco a resistere e a spuntarla, irremovibile nella mia decisione, grazie a quella iniezione di fiducia in me stessa datami dal mio prof. di matematica.

Lucia

La prof. di lettere ci aveva assegnato una ricerca di gruppo da svolgere a casa.

Ogni gruppo formato da 3 alunni. Mi ricordo che ero molto eccitata dal fatto di uscire di casa con una scusa ufficiale. Per una settimana questo è il tempo che ci aveva concesso la nostra insegnante, ci incontriamo a lavorare. Tra noi c'era una ragazza un po' più grande, si divertiva a prenderci in giro e a darsi arie da saputella. Mi era veramente antipatica. Maria, questo il suo nome, ci parlava spesso dei suoi "amori", delle sue "cotte". Roberta invece più timida e impacciata pendeva dalle sue labbra. Il terzo giorno mentre tornavamo a casa dopo un pomeriggio passato a casa di Roberta

Monica

Come episodio caratteristico dell'età preadolescenziale mi è venuto in mente uno accaduto verso i 9-10 anni. Era d'estate, ero al mare e stavo andando in spiaggia con l'autobus. Ero seduta e guardavo un po' fuori dal finestrino e un po' le persone che mi passavano accanto.

A un certo punto si avvicina e si ferma un ragazzo (giovane) e guardandolo mi accorgo che ha la lampo dei pantaloni abbassato.

Il mio pensiero fu "ma si vede tutto!"… "poverino non se ne è accorto"

Non avevo il coraggio di chiamarlo e di dirglielo a voce mi vergognavo, ma cercai di incrociare il suo sguardo per avvisarlo di quello che gli era successo. Ma il ragazzo non capivo perché sfuggiva al mio sguardo… e alla fine si allontana senza averlo avvisato.

"Poverino qualcuno riderà di lui" pensai.

Questo episodio quel giorno non ebbe nessuna ripercussione sulla mia psiche.

Ma col passare degli anni e della mia maggior consapevolezza "sul sesso maschile" capii che non era stato un caso, ma fu fatto volontariamente. Questo atto ed altri di tipo prettamente maschilisti fatti nei confronti delle fanciulle negli autobus… Ho imparato a difendermi e attaccare con gomitate nei fianchi

Paola

Terza media, Milano, periferia… è una scuola a tempo pieno: entro alle 8.00 del mattino, all'una torno a casa a mangiare e alle due rientro a scuola, resterò in classe fino alle cinque! D'inverno mi sorprendo, c'è la nebbia fin dal mattino e non si vede nulla oltre i vetri, solo una coltre bianca, per tutto il giorno. Quest'anno c'è una nuova insegnante di lettere, non mi piace molto, sarà che è magrissima e stizzosa, saranno i suoi ricci da "permanente" fitti fitti, sarà che quando parla sputacchia sempre in giro…

Io a scuola vado bene, ho sempre bei voti e non faccio fatica a mantenermi in pari. Però quest'anno è proprio dura: la prof Germani ha tre ore il lunedì pomeriggio e ha deciso di fare tre ore di geografia. Ma geografia economica, anzi io direi geografia politica, anzi politica e basta. Il tempo non passa mai per mesi studiando (?) la "geografia economica" di Cuba. La prof detta per ore interminabile appunti noiosi e per me privi di significato. I miei compagni si distraggono, non riescono a stare al passo e lei si irrita, "siete delle pecore" continua a ripetere lunedì dopo lunedì e sputacchia tra i banchi! Eh no professoressa, vorrei dirle che la pecora qui è lei. Lei che non ci sta insegnando nulla, lei che ci annoia e ci offende, lei che ci propina la sua ideologia ammorbandoci con fatti troppo lontani, lei che non ci appassiona ma ci sfianca per tre lunghissime ore ogni lunedì in questo ultimo anno.

Roberta

Ricordo con molto piacere i miei anni vissuti nella scuola media. In classe ero circondata da amiche vicine di casa e da amiche della scuola elementare e c'era anche mia cugina. I ragazzi erano molto simpatici e anche carini. Ero molto integrata con le ragazze ma molto timida con i ragazzi. Ricordo molto volentieri tutti gli insegnanti che oltre ad essere competenti professionalmente erano anche molto comprensivi e pronti alla "battuta" per renderci la giornata meno pesante.

Un giorno in classe entra il prof di ed. tecnica (di cui non ricordo il nome) e noi eravamo particolarmente frizzanti e chiacchieroni. Nient'altro però! Tutto qui. In genere non tollerava rumori ma quel giorno era particolarmente agitato. Io capisco subito che era il caso di fare silenzio e attenzione. Insieme a me lo capiscono anche gli altri. Il prof. però doveva sfogarsi e lancia con violenza un mazzo di chiavi contro mia cugina. Io ero lì ferma, terrorizzata, lei invece pronta a contestare l'accaduto. Il prof si avvicina e cerca di non farla parlare prendendole le braccia. Sì, io ricordo ancora quell'episodio perché già da preadolescente ho capito quanto sia importante controllare i propri stati d'animo. Oggi posso dire che quel modello di prof l'ho rifiutato già dalla mia preadolescenza accettando di essere invece il più possibile simile agli altri modelli positivi.

16- Tavole sinottiche degli "episodi di formazione personali"

Tavola 1

	IO attribuzioni	IO azioni	Deuteragonista	Deuter. azioni	Altri personaggi
MONICA	(il mio pensiero; al mio sguardo; sulla mia psiche; mia maggiore consapevolezza)	mi è venuto in mente; ero al mare; stavo andando; ero seduta; guardavo; mi accorgo; non avevo il coraggio; mi vergognavo; cercai di incrociare; non capivo; pensai; capii; ho imparato (guardandolo; chiamarlo; dirglielo; avvisarlo; averlo avvisato; difendermi; attaccare)	un ragazzo; il ragazzo; giovane (il suo sguardo; quello che gli era successo)	si avvicina; si ferma; ha la lampo; non se è accorto; sfuggiva; si allontana	episodio caratteristico; uno (episodio); questo episodio mi è venuto in mente; accaduto; non ebbe nessuna ripercussione; non era stato un caso; fu fatto volontaria questo atto; altri di tipo prettamente maschilisti; fatti nei confronti delle fanciulle negli autobus
CRISTIANA	sbarcata; ero totalmente affascinata; arrivata in terza; lasciata sola di fronte al nemico (con simpatia a) quella ragazza emotiva, coraggiosa, ingenua, un po' goffa; un'insegnante che non fa verifiche a sorpresa	ho avuto un'insegnante; ho avuto la strada spianata; cominciavo ad avere serie difficoltà; esposi a nome della classe; l'avevo messa in conto; non mi aspettavo; sentii dietro (il vuoto); ripenso è diventata un'insegnante	un'insegnante di Lettere molto severa; capace di intimorirci; una persona sicuramente molto capace; questa persona; questo personaggio così autoritario;	il suo tacchettare i suoi stratagemmi frasi molto taglienti; (la reazione era violenta) se ci avesse avvisato; si infuriò; ci disse (tenerci sempre sulla corda; farci compiti scritti; farci studiare)	la dovevamo aspettare; a me e a tutti i compagni concordammo di provare a segnalare soprattutto noi ragazze; la nostra fatica; la nostra richiesta; le mie compagne si erano azzittite (l'idea sembrava solo mia)
FABIANA	Imbarazzo. Sono brava in matematica; di me ci si può fidare; sono all'altezza della situazione; mi sento stimata; mi sento più sicura, più coinvolta; (mi gratifica) (fiducia in me stessa) strenuamente; irremovibile	Devo assistere la mia compagna e intervenire; vado; non ricordo di essere intervenuta; mi sento; decido che voglio fare il liceo; lotto contro mio padre; riesco a resistere e a spuntarla	Il mio prof di matematica; dal mio prof di matematica uomo alto, magro, vestito sempre curato ed elegante ma datato; capelli immobilizzati dalla brillantina Era molto formale, non distaccato	si vestiva, si muoveva, si comportava come un uomo degli anni '50; Ci dava del lei; mi chiama, mi dice;	mio padre non vuole il rapporto con la scuola cambia

PAOLA	(c'è la nebbia; nulla si vede oltre; solo una coltre bianca) (mantenermi in pari) (appunti noiosissimi per me)	entro; torno a casa a mangiare; rientro; resterò; mi sorprendo; non mi piace molto; io a scuola vado bene: ho sempre bei voti; non faccio fatica; vorrei dirle;	c'è una nuova insegnante di lettere; la prof Germani; magrissima; stizzosa; ricci da permanente fitti fitti (sputacchia) (la pecora qui è lei)	quando parla sputacchia; ha tre ore; ha deciso di fare tre ore di geografia; la prof detta; si irrita; continua a ripetere; sputacchia tra i banchi; lei non ci sta insegnando nulla; lei che ci annoia; ci offende; non ci appassiona; ci sfianca; ci propina; ammorbandoci; non ci appassiona; ci sfianca;	i miei compagni si distraggono; non riescono a stare al passo (siete delle pecore)
ROBERTA	ero circondata; ero molto integrata con le ragazze; molto timida con i ragazzi; ferma; terrorizzata (molto piacere; molto volentieri) (accettando di essere) Il più possibile simile agli altri modelli positivi	ricordo; ricordo; non ricordo il nome; capisco subito; ricordo ancora; ho capito; posso dire; l'ho rifiutato;	il prof. di ed. tecnica; il prof; il prof; era particolarmente agitato; (con violenza contro mia cugina)	Entra; non tollerava rumori; doveva sfogarsi; lancia con violenza; si avvicina; cerca di non farla parlare prendendole le braccia	amiche vicine di casa; amiche della scuola elementare; mia cugina --- i ragazzi molto simpatici; anche carini --- tutti gli insegnanti competenti professionalmente; molto comprensivi; pronti alla battuta --- noi frizzanti, chiacchieroni --- insieme a me lo capiscono anche gli altri --- mia cugina lei pronta a contestare l'accaduto
ANNA	vittima delle mie stesse emozioni e soprattutto di quell'insegnante; studiando benissimo; essere preparatissima; ero determinata a vincere; (interrogazione benissimo)	Io non facevo eccezione; mi bruciava studiare e poi essere vittima; decisi di prendere il toro per le corna; mi preparai in geometria; mi offrii volontaria; io non ne ebbi più paura	un'insegnante di matematica consapevolezza, punta di sadismo; impietosa; quel sorrisetto; quello sguardo; quel sorrisetto / fare tutti i sorrisetti; sgranare gli occhi	seminava il terrore letteralmente; pronunciava il tuo nome per interrogarti; lasciava che ciò avvenisse senza offrire nessuna sponda; poteva sgranare e fare	la maggior parte crollava miseramente; dimenticava tutto; andando completamente nel pallone

Tavola 2

	Tempi	Luoghi e materialità	Modi dire	Altri Rilievi	didattica-istituzioni
MONICA	età preadolescenziale; versi i 9-10 anni di età; d'estate; a un certo punto; alla fine; quel giorno; col passare degli anni	al mare; in spiaggia; autobus;	«ma si vede tutto!» «poverino non se ne è accorto» «Poverino qualcuno riderà di lui» "sul sesso maschile"	fuori dal finestrino; le persone che mi passavano accanto; la lampo dei pantaloni abbassata gomitate nei fianchi	(ho imparato a difendermi e attaccare)
CRISTIANA	durante la scuola media; durante gli intervalli; un giorno; ora; al liceo; alla scuola media	in classe; nel corridoio;	"siete streghe rimestanti nel torbido"; il suo "tacchettare"; la strada spianata; tenerci sulla corda; appena sbarcata alla scuola media; preso il coraggio a due mani; eravamo immaturi; non capivamo nulla	un silenzio così assoluto; il metodo; la fatica; lo studio; la richiesta; la reazione; il vuoto; l'idea;	analisi logica (enorme quantità); compiti scritti a sorpresa; compiti di storia, geografia, analisi logica, latino; il metodo del compitino a sorpresa; lo studio, più approfondito; verifiche a sorpresa
FABIANA	Alla fine degli anni '70; un giorno; da quel giorno; alla fine dei tre anni	Alla lavagna	Ci si può fidare, sono all'altezza della situazione Iniezione di fiducia in me stessa; spuntarla	Il ruolo (assegnatomi|mi gratifica) il rapporto con la scuola; il liceo; la mia decisione la mia compagna correggerla o darle una mano	Sono brava in matematica
PAOLA	8 del mattino; all'una; alle due; fino alle cinque; d'inverno; fin dal mattino; per tutto il giorno; quest'anno; quest'anno; tre ore; il lunedì pomeriggio; tre ore di geografia; per mesi; mai; ore interminabili; lunedì dopo lunedì; tre lunghissime ore ogni lunedì quest'ultimo anno	terza media; scuola a tempo pieno; Milano, periferia; a casa; a scuola; tra i banchi	studiando (?) eh no professoressa "siete delle pecore"; la pecora qui è lei; non riescono a stare al passo	nebbia; i vetri; coltre bianca; il tempo non passa mai; è proprio dura; la sua ideologia fatti troppo lontani	bei voti; geografia economica; geografia politica; politica e basta; geografia economica di Cuba; appunti noiosi, privi di significato per me;
LUCIA					

ROBERTA	i miei anni vissuti nella scuola media; un giorno; quel giorno; da preadolescente; oggi	nella scuola media; in classe; in classe	pronti alla "battuta" Nient'altro però! Tutto qui.	silenzio; attenzione la giornata pesante; un mazzo di chiavi; quell'episodio; quel modello di prof; gli altri modelli positivi	(controllare gli stati d'animo)
ANNA	Al liceo; un giorno; da quel giorno	alla lavagna	seminare il terrore; punta di sadismo; crollare miseramente; andare nel pallone; senza offrir sponda; mi bruciava; essere vittima; prendere il toro per le corna;	la mia piccola (mica tanto piccola) battaglia;	mi preparai in geometria; un argomento; l'interrogazione

17- Tavola “voci e ricorrenze (antologia di motivi individuali identificabili nei dialoghi)

Paola

Pa: Io ho Come se lei tornasse da sola alla sua infanzia, nella sua cameretta, bambina sola, c’è un vuoto un silenzio, solo qualche scricchiolino, i mobili sono enormi, questi giochi che ti guardano, non lo vedo tanto positivo che prende il posto del suo volto, non l’ho vissuto bene la prima volta che l’ho visto

Ho la sensazione che la linea sia il punto di collegamento, che lei torna indietro a un altro momento

Pa: Sì anche la tromba della scale volendo. Però quello strappo lì nel muro lo fa lei, ed è comunque un momento di collegamento, in cui riesce a parlare con lui.

Pa: lei manda questo soffio e del resto è stata lei a creare la fessura, lei cerca il collegamento

Pa: è come se il senso della scansione temporale all’inizio fosse molto serrata e poi piano piano anche col fatto che la situazione oramai è più “controllata” e rilassata anche la scansione temporale si rilassa […] Quante volte succede questa cosa, che in continuazione è tensione poi finalmente vedi che le cose possono andare e allora. È una strategia.

Pa: io non smetto mai di sentirmi un insegnante, il mio sempre non è un sempre forever e non ti mollerò più e ti castigherò sempre o inseguirò sempre e voglio sapere tutto quello che fai. È che io ho proprio questa percezione quando esco dalla scuola il mio ruolo non smette

Pa: D’altronde questa è la difficoltà […] Quando sono io che mi guardo e in assoluto per me questa è la cosa più difficile, anche riferito alla materia in realtà se io penso a quello che ho scritto è principalmente tutto quello che è secondo me, per me è mistero, per me è passione, poi ci metto anche l’ansia e la fatica dei miei ragazzi. […] però obiettivamente la difficoltà era quella: sono io che parlo? È l’idea di scuola media? Come la vedono i miei ragazzi?

Pa: una specie di lontananza …. Cambia anche la modalità di vedersi…”il tempo stretto” perché è proprio questione di ore di orologio, anche oggi me lo hanno detto “è già finita l’ora?” è già finita l’ora, è così, il tempo fugge e quel poco tempo che è concentrato concentratissimo alla scuola media è così

Pa: sì è sempre breve. ci sono delle ore che sono lunghissime e delle ore che sono rapidissime, forse dipende da quello che facciamo. La matematica se partire e lavorate è un attimo, è un tempo concentrato chiuso

Pa: c’è una struttura che ci incastra

Pa: […] io non ci riesco proprio a stare nelle ristrettezze del tempo […] io ogni tanto io sperimento in modo istintivo. Entro e non ho ben deciso che percorso farò né come lo farò e aspetto di vedere cosa trovo e di intraprendere il percorso insieme ai ragazzi[…] a volte mi sorprendono incredibilmente perché riescono ad avere delle intuizioni che io non potevo immaginare di trovare. Mi devo un po’ imbrigliare in questo, devo fare lo sforzo di tirarmi un po’ indietro, però mi sembra che sia funzionale e quindi ce la metto un po’ tutta […] poi a volte devo rientrare anche io in un tempo più determinato perché purtroppo non è infinito. E questo mi dà fastidio come oggi mi sono sentita dire è già finita […] lasciatecelo il tempo che ci vuole […] per me è molto difficile tirarmi indietro quel tanto che basta e allo stesso tempo riuscire a giocare su tempi di risposta molto diversi da un ragazzo all’altro che dipendono da tantissime cose[…] la tensione è a farli star bene

Pa: Il tempo in quei giorni lì era veramente interminabile, io credo che sia questo. Anche le nebbia che non lo so perché la associo a questo a me la nebbia piaceva è una cosa che a me manca la nebbia perché qui in questo quartiere c’era dalla mattina alla sera e c’era questo muro bianco..me lo ricordo

mi toccava stare otto ore a scuola, dalle otto del mattino fino a alle cinque del pomeriggio ma avevo anche il vantaggio di tornare a casa a mangiare che è un piacere infinito perché io odiavo stare a mensa a scuola

quelle maledettissime tre lunghe ore di geografia economica

era una sensazione particolare perché se da una parte non hai percezione delle distanze dall'altra è una cosa che tu confondi no? E in quei giorni lì era veramente pesante perché da una parte era troppo lungo il tempo scuola e particolarmente quel lunedì non passava mai, non passava mai

io non ci pensavo più a questa cosa non so più davvero da quanti anni, tanto è vero che ho fatto fatica a trovarlo un episodio legato alle medie perché poi è veramente un po' nebuloso quel periodo

Monica

Mo: E poi il fatto che lui, cioè che questo ragazzo, assomigli al bambino, e quindi qualcuna ha detto che è lo stesso ma forse non è importante che sia lo stesso. Secondo me è il momento in cui tu bambina vedi per la prima volta come è il maschio e lo vedi diverso da te, almeno io ho questa percezione, quando finalmente ti delinei, all'impronta…. Sentirsi comunque toccata da qualcosa di diverso da lei e quindi

Mo: Io lo vedo in palestra dove anche i più calmi si scatenano e cominciano…

Mo: infatti quando ho insegnato alle superiori ho notato che c'era maggior equilibrio tra colleghe e colleghi e quando sono tornata alle medie ho trovato questo

Mo: Il tempo che viviamo nel mondo perché ci include tutti, include gli adulti e soprattutto gli adolescenti e i preadolescenti e non è facile soprattutto oggi capire che tempi viviamo, e quindi il tempo che li aspetta, riferito soprattutto a loro, mi collego alle sue preoccupazioni che veramente mi fanno pena e tenerezza. Penso che quando io avevo la loro età ed era il tempo che pensavo a queste cose avevo più chance, almeno spero di sbagliarmi. […] è che ci vuole tempo per capire e questo spero che bisogna capire soprattutto nel mondo di oggi che va così veloce che già domani ci sono altri avvenimenti e in più penso anche a tutti questi mezzi di comunicazione che abbiamo e che in realtà non è che c'è tutto ciò, ci confondono le idee e la realtà. […]

Mo: il gruppo può fare tante cose e poi rifugiarsi nel gruppo che copre.

Mo: ma alle scuole medie di quello che dicevano gli insegnanti proprio non mi interessava, forse anche perché era un altro periodo e mi interessavano tutte altre cose, a livello fuori della scuola. per me la scuola alle soprattutto era solo studiare per il pezzo di carta e non mi interessava granché.

Mo: Questo episodio era l'unico secondo me tre la bambina e la ragazzina ma non perché io mi sentissi ragazzina ma perché gli altri me lo facevano notare, quindi questo per me è stato il primo episodio reale di vita di affacciarmi nel mondo degli adulti

Mo: La mia percezione della fase, io non lo notavo non me ne rendevo conto, gli altri se

ne rendevano conto e me la rimandavano

Mo: E mi ricordo che c'erano delle compagne che oh oh e dicevo dagli le gomitate nella pancia che se ne vanno e in effetti era la tecnica migliore. Avevo delle compagne che dicevano: cosa sta facendo?! E io dicevo: scusi si può spostare. E quello "ah tu come ti permetti…" e si innescava questa cosa che gli altri sull'autobus dove la ragazzina era stata infastidita era lei semmai che aveva dato fastidio al tipo, sei tu che sei venuta addosso cosa pensi. Oppure altra cosa che succedeva più simpatica, che le persone di una certa età, venivano cacciati fuori. "come ti permetti" allora l'autista si fermava e le persone grandi gli adulti tutti schifosi dicevano vada fuori maniaco

Fabiana

Fa: Io ho pensato che lei effettivamente lo aiutasse a liberarsi, lo aiutasse a uscire, quella specie di soffio, la stessa apertura nella tappezzeria diventa un'apertura per lui non per lei, non so….

Fa: lui va e lei rimane in casa, loro due bambini sì tanto è vero che lei lo aiuta a fare questo processo di liberazione, però l'esito non è poi la costituzione … di coppia …

Fa: spesso..è così sempre, secondo me o no? Perché tu hai una tua aspettativa di quello che è il tuo standard e poi vuoi che venga detto, vuoi sentirti dire e chi si adegua a questo…..

Fa: io la percepisco come un successo, un successo su di me, centrato sulla figura professionale è vero

Fa: per me la cosa che stata più forte e che il racconto mi ha fatto vedere è questa capacità di sperimentare, il desiderio di avventura, di sperimentazione sì. Che però in classe io questa cosa io non avevo mai visto anzi sento al contrario passività, di non aver mai stimoli invece quella curiosità di andare fuori, oltre, di vedere di cosa si può fare d'altro.

Fa: e poi ecco sono malleabili, no ecco condizionabili, bisogna stare molto attenti perché si possono condizionare anche nel modo sbagliato, cioè queste sono le brutture

Fa: forse non è la vicinanza, è il modo forse in cui tu fai vicinanza o fai lontananza. Perché anche il contrario, se la lontananza è disinteresse è chiaro che, nel senso che c'è una lontananza che è attesa, rispetto dei tempi, che è rispetto non so come dirti in qualche modo.

Fa: cioè non solo noi teniamo a distanza ma sono anche loro a tenerci a distanza, una figura adulta da cui ti distanzi.

Fav: è un po' isolata, forse anche noi ci dobbiamo un po', io almeno…

Fa: Era un uscire fuori

Fa: questa cosa mi ha dato una forza negli anni, mi ha dato una forza molto forte, mi ha dato molta sicurezza in me stessa perché mi sono sentita valorizzata, mi sono sentita

approvata, non so come dire comunque che ero capace, che se potevo fare da tutor agli altri ero capace e questa cosa poi è stata per me una fonte di … e cioè questa sicurezza

Fa: il tema della fiducia. Dare fiducia… come una specie di parallelismo con l'altra cosa che ho scritto. Cioè mi è stata data fiducia e poi con un po' di fatica provo a dare fiducia, rispetto all'ansia alla preoccupazione e

Fa: perché per me questa cosa dell'insicurezza per me era molto forte

Roberta

Ro: rivedendo il film non ho visto più quell'infanzia infelice, solitudine sì diciamo però sicuramente è una bambina che era appagata dalla sua cameretta dai suoi giochi, che erano bei giochi, all'inizio avevo visto una cosa più..mi ero spaventata, invece rivedendolo ho visto una bambina cmq serena circondata dalla sua stanzetta, circondata dai suoi giochi e poi crescendo… ha scoperto l'altro sesso, il ragazzino, che cercava dal buco quando lei guarda dal buco della casetta piccolina lei guardava l'altro sesso, quell'altro ragazzino che abitava vicino, un vicino di casa oppure era la casa del bambino che ha conosciuto, il ragazzo che da bambino abitava vicino, rappresenta un altro mondo che si è aperto, un altro mondo che si è aperto perché lei ha scoperto questa amicizia con l'altro sesso, col ragazzino

Ro: sono un po' sullo stesso livello, sia l'insegnate che il ragazzo, sì sullo stesso livello, nel senso che viene messo in evidenza la sua esperienza, positiva, faticosa, la voglia di avere un rapporto con questi ragazzi, il fatto che è una realtà difficile, ricercare questo contatto con i ragazzi, poi sull'altro lato, sullo stesso livello, ci sono questi ragazzi difficili che instaurano un rapporto con lei, questo ragazzo in particolare che all'inizio sembrava essere allontanato un po' estraniato e poi invece vede in lei una figura di riferimento

Ro: Tutte le problematiche di famiglia ecc che poi alle superiori non esistono più, quindi è una scuola che guarda la persona è bella, da questa pdv ma è anche vero che ho scritto che è penalizzata…

Ro: Ho pensato sia a noi come insegnati sia ai ragazzi, ho pensato a quanto sia importante passare del tempo in cui tutto sia piacevole, interessante, coinvolgente da parte nostra le strategie, il cambiamento, il rinnovamento; da parte dei ragazzi invece il coinvolgimento, l'attenzione che spesso non c'è, la fatica.

Ro: Il tempo che ci mettono è il rispetto dei ragazzi, ho pensato soltanto a loro, rispettare ogni singola persona, non avere la fretta di ottenere subito i singoli risultati, non è giusto, quindi proprio ho pensato esclusivamente all'alunno, al rispetto di ognuno che ha i suoi tempi, i suoi ritmi.

Ro. io nel gruppo classe ci vedo anche i docenti: è formato da docenti e ragazzi, uno scambio e una collaborazione che è importante. […]l'importanza di ogni singola persona ma non come capro espiatorio

Ro: Immagino che c'è un letto e io mi butto su questo letto; eravamo amiche vicine di casa, eravamo in famiglia, e poi in famiglia c'era mia cugina che era molto più grintosa di me;

Ro: questi modelli educativi negativi per la ragazza che non l'aiutano a crescere, contrastanti (scuola – famiglia)

Ro: cerco di essere una via di mezzo, una persona equilibrata diciamo così perché è giusto anche reagire in quel modo come ha fatto lei

Ro: mi sono immedesimata nell'adolescente vera

Lucia

Lu: iniziano ad andarci incontro sulle scale quando c'è il primo incontro, negli occhi del ragazzo c'è …è arrabbiato , come se ce l'avesse con la ragazza, lei invece è triste ma lui ha astio, questo astio che però alla fine se ne libera perché finalmente è libero di andare, perché lei attraverso tutto il percorso che hanno fatto, loro si sono conosciuti da bambini, se ne va ma con la possibilità

Lu: è stato in sospeso.

Lu: però è stato positivo perché sono riuscita a farlo venire fuori. Prima ti scrutava, poi osservava e infine ti giudicava, voleva il suo tempo per valutarti ecco

Lu: lontananza è anche dare all'altro libertà di agire

Lu: […] dare tempo ai ragazzi che hanno delle difficoltà è quello che faccio sempre [….] io do il tempo di recuperare, non li tartasso non chiedo quindi li lascio un po' da soli e continuo a fare lezione a stare vicino senza chiedere e poi quando ho dato abbastanza tempo ecco verifico e la maggior parte delle volte e riesco ad ottenere risultati positivi.

Lu: hanno un peso notevole queste promesse che non riesco mai a finire a completare quello che io vorrei perché c'è sempre questo peso, abbiamo dei programmi stabiliti, dei concetti da fare e quindi anche se io ai ragazzi dico sì cercherò di fare una sezione che piace più a loro vado incontro ai loro gusti ai loro esigenze ma molte volte faccio una promessa che non riesco a mantenere […] non riesco mai a … esaudire i loro desideri musicali, c'è sempre questa promessa che cerco di fare e faccio all'inizio per interessare di dedicarmi alla musica che piace a loro ma alla fine non riesco mai a completare a fare perché ci sono sempre altre cose da fare. Quindi questa promessa non mantenuta a volte c'è nel mio lavoro.

Lu: […] loro vogliono il tempo anche per rendersi conto di quello che stiamo facendo, anche per trovare spunti che possano loro interessare quindi specialmente per quello che riguarda la mia materia hanno bisogno di tanto tempo per decidere prima di tutto quale strumento usare, cosa fare, come approcciarsi alla musica e poi trovare l'interesse per

farlo. I frutti io li raccolgo sempre dopo un anno

Lu: vedi io sono l'incompiuta

Lu: mi coinvolgono mio malgrado, non volevo essere coinvolta

Lu: io avevo il rimorso, il peso sulla coscienza, non sapevo cosa fare e alla fine quando l'ho vista così sofferente le ho parlato e le ho detto la verità

Lu: e io ancora adesso c'ho i brividi e mi sento in colpa per questo

Lu: è stato in sospeso.

Cristiana

Cri: s*cripta manent*

Cri: Per me poi perché è come dice Paola, perché io le sono andata proprio vicino, non ho tenuto la distanza che lei voleva.

Cri: nel mio caso per esempio il disordine, cioè degli aspetti di noi adulti nei cfr dei ragazzi che possono creare danni o non essere favorevoli alla loro crescita, l'avevo inteso a livello più personale non tanto legato al ruolo

Cri: Io penso che è la dimensione dell'educazione. Esserci ma allo stesso tempo lasciare andare. Io penso che diventino anche grandi, tentando di distruggerci, di distruggere la figura adulta. Magari la serie di insulti non è magari mirata alla persona ma è più sull'adulto, io ti distruggo come adulto, voglio dirti che io sono meglio, io sono diverso

Cri: io credo che quello che sia molto difficile, o almeno per me è difficile da tollerare e per cui mi viene da aumentare la vicinanza è proprio diciamo l'insuccesso, quando ti rendi conto che non riesci a trasmettere o vorresti o e quindi a me istintivamente viene da accorciare le distanze, che poi questo è vero non è sempre… è proprio l'istinto che mi porta in questo caso ad accorciare la distanza.

Cri: io spesso sento l'impazienza di ottenere dei risultati, di poter semplicemente aiutare, mentre ecco è un lavoro che io dovrei aspettare i loro tempi, che reagiscano col tempo che …

Cri: io riesco a tollerare di più il tempo cognitivo, che un ragazzino sia lento o veloce, piuttosto che il tempo sulla maturazione emotiva cioè il ragazzino che non sa stare fermo, che non riesce a introiettare le regole, come alzare la mano o parlare secondo l'insegnante. Secondo me su questo noi siamo, io mi ritrovo ad essere molto meno paziente

Cri: quando io mi avvicino a un ragazzino sono più disponibile a tollerare una lentezza di tipo cognitivo, un ragazzino che si mette lì e fa fatica a comprendere però è disponibile ha l'atteggiamento di voler imparare piuttosto che un ragazzino che continuamente manda dei messaggi: io del tuo lavoro poco mi importa, non rispetta quelle che sono le regole

Cri: il tempo della mia preadolescenza […] perché la mia scuola media è stato un periodo molto importante per me, in cui ancora io spesso ritorno sia come ricordi che alcune persone sono ancora nella mia vita e il tempo che li aspetta perché io provo molta tenerezza verso le difficoltà perché tendenzialmente devono prepararsi alla vita e la vedo dura e quindi mi inteneriscono questi ragazzi che dovranno affrontare le difficoltà provo per loro una profonda tenerezza.

Cri: il gruppo dei pari e il gruppo docente che poi in realtà secondo me sono un po' la stessa cosa quanto per i ragazzi è importante il gruppo dei pari e dipendono dal giudizio di chi è loro vicino in età e poi forse le dinamiche del gruppo docente in alcuni casi si somigliano

Cri: si il dolore muto.

Anna

An: no ma la cosa interessante è che poi risponde pure correttamente, non è stata solo un'esibizione, ma poi ha risposto. A me ha fatto venire la pelle d'oca perché mi sono immedesimata nella collega che lo ha preparato e che con grande energia ha, che anno era il secondo anno?

An: Per me è leggere come creatività, leggere in positivo l'alternativa che i ragazzini hanno trovato, perché uno potrebbe dire "Oh caspita, non c'è verso, non la capiscono proprio" e questa è una lettura. La lettura invece più interessante che l'insegnante è riuscita a fare è quella: "Ah però hanno trovato un'alternativa che possa salvaguardare la loro incolumità" perché hanno previsto anche dei ragazzini che all'arrivo li fermino il che non vuol dire incolumità ma per lo meno c'è stato un pensiero in merito al rischio e salvaguardando il divertimento. È interessante come lettura, mi ha colpito.

An: trasgressione.

An: faccio l'avvocato del diavolo: è stato loro tolto un giocattolo e quindi si sono ingegnati a trovare qualcosa che facesse la stessa cosa .

An.: chissà come ti sei sentita….

An: l'eterogeneità non è una caratteristica della scuola media, anche noi siamo diverse, anche elementari anche alle superiori

An: e poi il tempo che ci vuole è proprio rivolto alla mia, alla nostra professione al nostro lavoro, ragioniamo, io ragiono di sicuro in termini di quanto tempo dedicare a questo, quanto tempo dedicare all'altro // il gruppo docente perché per me è un'esperienza positiva e il gruppo eterogeneo perché l'ho pensato più per le classi, per la possibilità di lavorare per gruppi eterogenei.

An: Sono tenace io sono tenace.

An: io e i miei compagni, ce ne fosse una, quello sguardo proprio come per dire, noi non la sopportiamo, ma mi dico cavolo io debbo morire sotto lo sguardo di una che perché mi deve mettere paura, se io ho studiato io devo rendere, giusto?

An: c’è una perfetta corrispondenza tra la scelta dell’episodio professionale e la scelta che vede me come alunna.

An: adesso noi… la domanda era sul nostro pdv. Secondo me sono cavie sì.

An: Può capitare eh? Ovviamente tu ricordi il pdv del ragazzino, dell’alunno.

An: io non sopportavo nell’età adolescenziale che tu decidi di esporti a nome di tutti e poi rimani da sola.

18- Famiglie semantiche (dai discorsi)

Animali

Veloce salta come un grillo dal suo banco; ma più che vittime mi viene da pensare che siano cavie; Secondo me sono cavie sì; continuava a dire "Siete delle pecore, siete delle pecore" e io guardavo quei riccetti inevitabilmente perché a me facevano pensare alla pecora che lì dentro era solo lei; non era proprio di primo pelo; piccolina magrina antipatica solo a vederla sempre con questi riccetti fitti fitti fitti e finti finti che sputacchiava veramente da tutte le parti e la guardavamo sempre inorriditi perché girava per la classe ti sputava addosso per cui tu ti ritraevi schifato; tu non pensavi nemmeno di andare in bocca al leone; gregge, gregari; l'ha stanata, l'ha stanata; mi devo un po' imbrigliare; Rana, si chiamava Rana.

Conflitto/Prova/Sfida

Fermarsi prima da una parte Isacco e fermarsi non prima ma arrivare a mettere le mani addosso a uno studente e rimanere lì in questa lotta perché lo studente non soccombe, lo studente si sta difendendo, lo studente dice come si sta permettendo professore e quindi è una lotta e tutte e due misurano il proprio limite. Probabilmente lui avrebbe schiacciato, visto che lei non accetta, tua cugina, allora lui arriva a mettere le mani addosso ma nel mettere le mani addosso per come hai raccontato la scena si contrastano alla pari, [……] Uno scontro ogni tanto che non è mai fisico ma mi sembra uno scontro degli animi; perché ogni preadolescente, o l'adolescente ancora di più, ti sfida col corpo; un nostro segno di potere o un altro segno per bloccarli ma magari anche a ragione, beh anche per difenderci in questo conflitto perché di conflitto si tratta è usare il lor corpo, facendoli esporre, facendoli muovere, mandandoli fuori; lanciare questa battaglia contro mio padre; ho dovuto superare una serie di prove [voleva ferire; provoca; alza il tiro, il ragazzo si aspetta che reagisci subito; tentare di distruggerci; diventare grandi distruggendo la figura educativa; insulti; insulta].

Corpo/Fisico

Di quanto il potere giocato dagli insegnati sugli studenti è giocato attraverso il corpo, vieni qui, Alzati, Esci; anche per difenderci in questo conflitto perché di conflitto si tratta è usare il loro corpo; strappa perché cambia, è un cambiamento fisico capito come è fisico le pareti della stanza; ha subito una serie di trasformazioni come spesso fisicamente hanno gli adolescenti; è avvicinandoti anche fisicamente…perché qui si parla fisicamente no?; i preadolescenti che vorrebbero scomparire, che tengono nascosto il corpo, [….] è come se si sentissero tante volte già per i cavoli loro nudi; ogni preadolescente, o l'adolescente ancora di più, ti sfida con il corpo; [capelli sul viso; si copre la faccia con i capelli; …]

Differenze/eterogeneità

l'eterogeneità non è una caratteristica della scuola media, anche noi siamo diverse, anche elementari anche alle superiori; E il gruppo eterogeneo perché mi piace l'eterogeneità ma l'ho pensato più per le classi, la possibilità di lavorare in gruppi eterogeni per età pensavo anche sull'onda e sull'eco di alcune considerazioni che facciamo noi e che è veramente possibile, e non solo per i ragazzi ma nella società, in ogni gruppo di lavoro ovunque l'eterogeneità è una ricchezza, crea difficoltà ma è una ricchezza; in questo ho notato l'eterogeneità di cui si parlava: sono davvero tanto diversi gli uni dagli altri; è anche un vantaggio essere impari, rapportarsi con qualcuno che è diverso da te ti consente forse di prenderti le misure.

Dolore

Si il dolore muto; dolore; dolore e impotenza; il dolore era talmente alto; se non tiri fuori il dolore; [ha sofferto tanto; non ha finito di soffrire; …]

Fatica/Difficoltà

Le esperienze forti e faticose lasciano il segno; mi trascino questa fatica per non poco tempo; quando penso alla fatica rispetto alla matematica di tanti miei alunni; poi ci metto anche l'ansia e la fatica dei miei ragazzi; che alcuni ragazzi che hanno difficoltà, non riescono a suonare bene subito assieme agli altri; io provo molta tenerezza verso le difficoltà perché tendenzialmente devono prepararsi alla vita e la vedo dura e quindi mi inteneriscono questi ragazzi che dovranno affrontare le difficoltà; da parte dei ragazzi invece il coinvolgimento, l'attenzione che spesso non c'è, la fatica; usciamo da scuola dicendo che peso che fatica e io non penso che debba essere peso e fatica; avere un carico di fatiche e anche di rabbia giustamente; la sua esperienza, positiva, faticosa; [vedi elenco La mia materia è…]

Frustrazione

L'educatore capita che viva la frustrazione legata al fatto di avere dato molto e non sempre raccogliere proporzionalmente a suo giudizio; sei testimone che nulla fiorisce dici caspita con tutto quello che ho fatto, e un po' ti frustra questo; la frustrazione prima e l'impotenza era tale che non riusciva a comunicare.

Genitori

Capita a me come genitori a volte pure, dico: caspita con tutto quello che ho fatto, una volta che chiedo, non c'è da parte dei ragazzi, non viene dato peso a quello che si dà, a volte lo si dà per scontato; loro se la pigliano di più con le persone che sentono più vicine. Spesso l'insulto, forse c'entra la mia esperienza personale di madre.

Istinto

La cosa che mi ha colpito è che veramente un adulto deve un attimino frenare i propri

istinti e sicuramente lui aveva una rabbia che portava dentro; a me istintivamente viene da accorciare le distanze, che poi questo è vero non è sempre… è proprio l'istinto che mi porta; io ogni tanto io sperimento in modo istintivo.

Limite/Segno

Il limite, fermarsi prima da una parte Isacco e fermarsi non prima ma arrivare a mettere le mani addosso a uno studente e rimanere lì in questa lotta perché lo studente non soccombe, lo studente si sta difendendo, lo studente dice come si sta permettendo professore e quindi e una lotta e tutte e due misurano il proprio limite. […]nel mettere le mani addosso per come hai raccontato la scena si contrastano alla pari, tutte e due sentono il limite, lui sente il limite di lei e lei sente il limite che il professore le dà; […] questo limite pericolosissimo perché sicuramente si giocano tutte e due sulla violenza, sia Isacco che il professor e la cugina; un nostro segno di potere o un altro segno per bloccarli; questa proprio ha lasciato un segno intanto perché io odio la geografia; poi ha lasciato il segno perché così non si fa punto; ha lasciato il segno per quello perché penso che le esperienze forti e faticose lasciano il segno; all'inizio è normativa, dà la regola la restrizione, poi si allontana e lascia fare; avendole mandato così un segnale; dà un limite perché deve comunque consegnare. Una norma.

Modello

Averla superata e di aver deciso di non fare mai come certi, di non utilizzare mai quel modello; ho escluso questo modello di insegnante; io mi sono vista cioè dico lei ha avuto sto coraggio e io no, e quindi due modelli di persona differenti, due adolescenti differenti che oggi cerco di mediare; questi modelli educativi negativi per la ragazza che non l'aiutano a crescere, contrastanti; : un altro episodio di modello in parte accettato nel senso che la competenza forse in parte rifiutato in quanto questo metodo terroristico

Paura/Terrore

A mia insegnante di matematica, porca miseria e mi mette paura e io non lo sopporto; cavolo io debbo morire sotto lo sguardo di una che perché mi deve mettere paura; da allora io non ho più avuto paura di questa famigerata professoressa di matematica, Bianchi, me la ricordo; Io non ho più paura; beh la paura è una buona compagna, ti fa essere prudente ma non bisogna allo stesso tempo esserne vittima; io terrorizzata; certo un buon equilibrio è basato un po' sul terrore; ma era la modalità violenta. Questo terrore; Arriva arriva, annunciato dal tacchettio delle scarpe, il terrore e questi che arriva, tenerci sempre sulla corda. Era il potere; non voglio che questa cosa, queste mie sensazioni, paure, fondate o meno, esagerate o meno, le trasmetto; il ragazzino ha avuto paura; questo metodo terroristico; hanno paura a esporsi di fronte al gruppo.

Percorsi/Cammini/Vie/Metodi

E questa volta non mi può fare inciampare; me non era poi tanto il compitino il metodo terroristico; ha fatto un percorso completamente diverso; tenerci sulla corda.

Rabbia

sicuramente lui aveva una rabbia che portava dentro; si arrabbiava perché dopo un po' ci annoiavamo tutti a scrivere e lei si arrabbiava da morire; poi diventa Prof, si infuriò; papà si sarebbe molto arrabbiato; puoi anche essere arrabbiato, esprimi la tua rabbia in modo più consono; Ha voluto buttare tutta la sua rabbia che lei aveva su di me in uno dei pochissimi casi in cui stavano tutti bene; avere un carico di fatiche e anche di rabbia giustamente; poteva arrabbiarsi ma poi non si è arrabbiata; la rabbia è qualcosa che devi far uscire; la rabbia è vista come qualcosa di distruttivo della relazione; che la rabbia sia sparita è un fatto positivo perché la rabbia non ti rende lucido; peggio che arrabbiata, perché impotente; c'era sotto tutta una serie di altri problemi per cui questa esplosione di rabbia; incazzata; carico di fatiche e di rabbia; arrabbiato; esprimi la tua rabbia.

Ruolo

È vero che ero imbarazzata da questo ruolo però è questa cosa mi ha dato una forza negli anni; a livello più personale non tanto legato al ruolo; quando esco dalla scuola il mio ruolo non smette; vittime nel momento in cui tu interpreti il tuo ruolo in modo come dire, un abuso del tuo ruolo dettato…magari a volte sei un po' stanco.

Schiappa/Inadeguatezza

Si misurava con gli altri e si sentiva anche inadeguata e al di sotto, io sono una schiappa; tutti si sentono schiappa; per definizione si sentono inadeguati; c'è una identificazione evidentemente collettiva con questa figura della schiappa.

Tradimento

Sembra un po' una sorta di tradimento, cioè la parola che mi viene in mente è tradimento; tradita; *quoque tu;* restituisce immagine della docente che non corrisponde; percezione diversa da quella che è la realtà; illusa che il fatto servisse.

Vicino/Lontano

Lontano vicino, e sulla prossimità, nel rapporto che avevo raccontato io dicevo che mi io mi avvicinavo a Chiara e … quindi probabilmente non è che proprio è negato, di fondo forse esiste questa idea che come ci muoviamo comunica ecco; chiede relazione stretta; Esserci ma allo stesso tempo lasciare andare; il problema è ancora di vicinanza; è avvicinandoti anche fisicamente…; è il modo forse in cui tu fai vicinanza o fai lontananza. Perché anche il contrario, se la lontananza è disinteresse è chiaro che, nel senso che c'è una lontananza che è attesa, rispetto dei tempi, che è rispetto non so come dirti in qualche modo; lontananza è anche dare all'altro libertà di agire; per me è difficile da tollerare e per cui mi viene da aumentare la vicinanza è proprio diciamo l'insuccesso, quando ti

rendi conto che non riesci a trasmettere o vorresti o e quindi a me istintivamente viene da accorciare le distanze, che poi questo è vero non è sempre… è proprio l'istinto che mi porta in questo caso ad accorciare la distanza; loro se la pigliano di più con le persone che sentono più vicine. Spesso l'insulto; come dice Paola, perché io le sono andata proprio vicino, non ho tenuto la distanza che lei voleva; [quello che ti chiede è lasciami perdere, lasciami stare; ha rifiutato il suo aiuto e la sua disponibilità; sono loro a tenerci a distanza; prima ti scrutava, poi osservava e infine giudicava, voleva il suo tempo per valutarti; stavo invadendo uno spazio.

Violenza

Ma vede questo qui che è violento, oggi è agitato e reagisce; non sarò mai diventata un'insegnante così violenta; assistere a una scena così violenta dove tu vedi sto mazzo di chiavi; questo limite pericolosissimo perché sicuramente si giocano tutte e due sulla violenza, sia Isacco che il professore e la cugina; sono un'altra che ha parlato di un episodio violento a scuola.

Vittima

Bhè la paura è una buona compagna, ti fa essere prudente ma non bisogna allo stesso tempo esserne vittima; io penso che loro si sentano vittime tante volte, la loro percezione sia quella; Possono essere vittime nel momento in cui tu interpreti il tuo ruolo in modo come dire, un abuso del tuo ruolo dettato…magari a volte sei un po' stanco […] allora in quel caso può essere vittima della tua umanità; è a prescindere da perché e come tu intervieni, loro si sentono vittime; li pensavo vittime perché a volte tu erediti una situazione perché loro hanno comunque una storia una famiglia e arrivano già che sono vittime. Arrivano già da vittime; loro arrivano già vittime poi magari fanno i carnefici ma sono vittime; siamo vittime anche noi di loro, siamo tutte vittime; noi vittime di queste persone con le loro diversità per motivi diversi; il fatto che venissero anticamente sacrificati bambini e che dio non ammetteva questo; perché questa donna mi ha ucciso esattamente quel giorno lì se vogliamo parlare di vittima.

Voci/Esporre/Parola/Dire

Anche quando li vedi parlare e dici, loro smettila: non stavo dicendo niente; mia cugina che urlava Ma professore ma lei come si permette; il professore che gridava "Tu non devi parlare non devi dire"; Fra me e me mille volte gliel'ho detta…sì ora c'è l'opposizione "ora posso permettermelo"; candida mi alzo e dico che vengo dalla Casati e questa mi fulmina e dice; nessuno mi chiese mai di che opinione; , io prendo la parola ma non è che devo essere io a prendere e poi nessuno della classe; noi per prendere parola di fronte all'insegnante dovevamo comunque alzarci sempre in piedi, quindi era anche fisico l'esposizione. Cioè io quando ho fatto questa dichiarazione, "ho chiesto la parola e mi sono alzata"; tengono nascosto il corpo, che hanno paura a esporsi di fronte al gruppo; che io non sopportavo nell'età adolescenziale che tu decidi di esporti a nome di tutti e poi rimani da sola; io volevo dirglielo perché il primo impulso era stato quello; possibile non capisce che io gli volevo dire qualcosa; lo capisce che io volevo dirgli qualcosa e questa cosa lo aveva infastidito perché voleva essere guardato senza nulla; c'era questo passarsi parola per chi era ignara, c'era il passarsi parola; perché il ragazzo riesce a parlare, a sbloccarsi; perché sono riuscita a farlo venire fuori; è riuscita a dire quello che sente; la ragazzina si è scoperta, in qualche modo, si è giocata in un ruolo attivo; mi espongo, ti scrivo sulla verifica un insulto; è il mezzo con cui lei si esprimeva e comunicava; si sia proposto davanti ai compagni e poi sia riuscito; che si sia proposto all'attenzione dei compagni e poi dell'insegnante; che lui si sente sicuro e riesce a proporsi; a comunicare e a far capire […] andare soprattutto alla lavagna; non è stata solo un'esibizione, ma poi ha risposto; vuoi che venga detto, vuoi sentirti dire e chi si adegua a questo; le regole, come alzare la mano o parlare secondo l'insegnante; hanno paura a esporsi di fronte al gruppo.

19- Titolazioni finali

Anna

I episodio: Resistere Resistere Resistere-

II episodio: Resistere oppure Io non ho più paura.

Film: io sono una schiappa.

Fabiana

I episodio: Lasciateci crescere.

II episodio: Io sono mia.

Episodio scelto: Allo sbaraglio (di Anna) (storia sul vincere la paura).

Qualità preadolescenza: bellezza, curiosità, desiderio, sguardo.

Rosa

I episodio: Insieme.

II episodio: Stati d'animo.

Episodio scelto: L'attesa (di Lucia).

Qualità preadolescenza: amicizia, ansia, attrazione, fragilità.

Film: quando quella mamma era stata chiamata dalla dirigente.

Paola

I episodio: La lezione…. non è finita (è la lezione che faccio io o è la lezione che Simone fa a me? ecco i puntini di sospensione…)

II episodio: La noia.

Episodio scelto: La promessa (di Lucia) e Un'esperienza comune (di Roberta).

Qualità preadolescenza: ascolto cambiamento relazione scoperta.

Cristiana

I episodio: Chiara e la prof.

II episodio: Cristina e la prof.

Episodio scelto: L'attesa (di Lucia).

Film: la ragazzina picchia la testa dell'altra ragazzina contro il calorifero (tutta questa escalation prima in cui si capiva che lei era una specie di orologio caricato a molla e quella era proprio un'esplosione finale).

Qualità preadolescenza: scoperta rabbia imbarazzo amicizia.

Monica

I episodio: Quello che non ti aspetti.

II episodio: L'ingenuità.

Episodio scelto: Un calcio alle brutture (di Fabiana).

Film: l'episodio del bacio.

Qualità preadolescenza: bellezza, curiosità, libertà, scoperta.

Lucia

I episodio: Dimenticanza assurda.

II episodio: Coinvolta.

Episodio scelto: Dare fiducia (episodio di Fabiana).

Qualità preadolescenza: ascolto, curiosità, emozioni.

20- Schede “dalle 12 associazioni”

IO SONO…

albero	albero alto e dritto	allegra
amante	ambiziosa	amica
amica	ansiosa	appassionata
attenta	attenta alle amicizie e comprensiva	attiva
autoreferenziale rigida/rigorosa	autosufficiente	bella
bianca	coinvolta	comunista
corpo	creatura	critica
critica	cucina	Curiosa
curiosa	curiosa	desiderio
determinata	diplomatica	disordinata
disorientata	disponibile	distratta
donna	emozione	emozione
equilibrista senza rete	esperta	Estremista
fantasia	figlia	figlia
gatto	impaziente	impaziente
impegnata	impulsiva dentro	in crisi
inconcludente	insegnante	interessante
interessata	Irascibile	italiana
libera	madre	mamma
mamma	mamma	mani
moglie	moglie	motivata
nascosta	nuvola	palazzo con molte finestre
paziente	per la diversità	Permalosa
pesce nell’acquario	Possibilità	presa
razionale	respiro	ricerca
riflessiva	romantica	Rossa
rosso	scienza	serena?
socievole	sognatrice	sorella
sportiva	stanca	stanca
studio	taxi	tenace
umorale	veloce	vita
vuota		

Mamma (variante madre): 4 occorrenze.

Curiosa: 3 occorrenze.

Stanca - Rossa – Albero – Moglie – Figlia – Amica – Attenta – Critica: 2 occorrenze.

LA MIA MATERIA È…

anima-spirito,	appassionante	appassionante (per altri),
appassionante	appassionante	aria aperta e libertà
Attenzione	attesa	bella
bella	calda	coinvolgente
coinvolgente	coinvolgente	complicata perché piena di rimandi
Complicità	confusa	corpo-mente
costruzione	creativa	creativa
creativa	curiosa	di parte
difficile	difficile talvolta	difficile
energetica	esperienza	espressione del sé
evoluzione in continua	facile	faticosa
finestra sul mondo	fondante	formativa
Forza	gioco	impegno
importante	importante	inattesa
incastro	inesauribile	infinita
intelligente	interdisciplinare	interessante
Interessante	interessante	interessante
Logica	logica	logica
mistero	oggettiva	operativa
Osservazione	parole, parole, parole	perché
pesante talvolta	piena di spunti	provocatoria
ragionamento	responsabilità di	ricca
ricerca	rotonda	scoperta
soddisfacente	spaventosa (per alcuni)	spirituale
stimola domande	stimolante	stimolante
stimolante	tecnica (gramm)	umana
Utile	utile/futile	vasta
Vasta	vitalizzante	volontà,

appassionante; interessante, stimolante: 4 occorrenze

coinvolgente, creativa, difficile, logica: 3 occorrenze

bella; importante; utile; vasta: 2 occorrenze

LA SCUOLA MEDIA È…

Accogliente	amicizia	amicizia
Ansia	aspettative	attenta alla persona alle sue esigenze
CAMBIAMENTO	cenerentola	confusa
confusa	costruzione del domani	crescita
Crescita	cruciale	**da innovare**
da migliorare	**da ricostruire**	da sostegno
da sperimentare	di indirizzo	DIVERSA sempre
Divertente	divertimento	docenti a distanza
Energia	entropica	esasperante
eterogenea	faticosa	finestra sul mondo una
Formativa	formativa	Forte
fresca frizzante	impegnativa	importante
importante	indispensabile	interessante
la mia passione	*la mia professione*	*la mia realizzazione*
Meticcia	Noiosa	noiosa a volte
non sempre al passo coi tempi	nuovo linguaggio	obbligatoria
occasione per conoscersi una	orientamento	orientativa
orientativa	palla una	passaggio
passaggio	passaggio	passaggio di
Penalizzata	per tutti	poco organizzata
poco stimolante	ricerca di autonomia	ritardo in
Sciatta	scommessa una	selettiva anche
Sfida	sola	spesso contraddittoria
stimolante	Stimolante	stimolante a volte
strumento	tempo “stretto”	TRANSIZIONE
trascurata	TRASFORMAZIONE	
troppi cambiamenti (negli al.) ci sono	troppo al femminile	troppo breve
Valutazione	varietà di docenti	

Raggruppati per affinità semantica, frequenza di occorrenza o tema:

Orientativa, orientativa, orientamento.

Passaggio, passaggio, passaggio, passaggio.

Transizione, crescita, nuovo linguaggio, costruzione del domani, aspettative.

Trasformazione, trasformazione, cambiamento, crescita, indirizzo, troppi cambiamenti.

Non sempre al passo coi tempi, penalizzata, faticosa, da migliorare, impegnativa, cenerentola, ansia, sola, sciatta, confusa, confusa, in ritardo, trascurata, spesso contraddittoria, noiosa, noiosa, una palla, poco organizzata, poco stimolante, da innovare, da ricostruire, esasperante, troppo al femminile, troppo breve.

LORO SONO….

Adulti	affascinanti	affettuosi
Affettuosi	allo sbaraglio	amabili
Amici	animali	attenti
Attenti	attivi	attivi
Bambini	Belli	belli dentro e fuori
Belli	bloccati di fronte alle difficoltà	cambiamento
Capaci	caparbi	caricati
Chiacchieroni	chiacchieroni	colorati
compagni	compagni di cammino	confusi
corpo	creativi	creativi
Creativi	curiosi	creativi
desiderosi di scherzare	distratti	distratti presi da altro
Donati	duttili	emotivi
Energia	fiducia	fiduciosi
Fiori	Fiori	futuro
Gelosi	gioia	immaturi
IMPAURITI	imprevedibili	in azione
Indifesi	infantili	ingenui
Insicuri	insopportabili	intelligenti
Interessati	libro bianco un	maleducati talvolta
Malleabili	mistero	movimento in

osservatori	partecipi	passionali
PAURA	pieni di vita	possibilità
Poveri	promessa	provocatori
Pungenti	rassegnati	ricchi di risorse
Rumorosi	rumorosi	scoccianti
Sensibili	sensibili	sfaticati
Simpatici	simpatici	soli
Specchi	spensierati	spenti
Stupendi	superficiali	tenerezza
trepidazione	tristi a volte terribilmente	turbolenti
trepidazione	vivaci	volenterosi

Chiacchieroni e Rumorosi: 4 occorrenze

Impauriti, Indifesi, Insicuri, Paura

Conclusioni

Il lavoro di ricerca presentato è nato dalla volontà di misurarsi con la necessità attuale di un cambiamento istituzionale del grado dell'istruzione pubblica dedicato alla preadolescenza. Fin dal principio si è avuta l'intenzione di fare una ricerca educativa con chi nella scuola vive e lavora, il cui portato euristico fosse condivisibile e rinviasse a un orizzonte di cambiamento.

Si è voluta cogliere l'occasione di formarsi col dottorato alla ricerca educativa e pedagogica per interrogare pedagogicamente, secondo un' epistemologia e un sapere pedagogici, le condizioni di pensabilità concreta del cambiamento della scuola media. Questa istanza ha condotto a incontrare e quindi a eleggere un metodo e una proposta epistemologica per la pedagogia e poi a mettere in campo e a svolgere una ricerca qualitativa, partecipata, dialogica e relazionale che avesse come oggetto le rappresentazioni della preadolescenza nella sua scuola.

L'oggetto della ricerca, le rappresentazioni della preadolescenza nella sua scuola, è stato in un certo senso determinato dal metodo eletto ma, circolarmente, ha altrettanto indotto a scegliere quella data metodologia. Solo in un'esperienza riflessiva e partecipata, attraverso un lavoro su di sé attraverso gli altri che preveda un esercizio ermeneutico condiviso sui testi che riportano le proprie esperienze di formazione in un *setting* di ricerca pedagogicamente predisposto, si crede che si possano dare alcuni incalcolabili effetti formativi che stiano come prerequisiti all'innesco dei processi di formazione dei formatori che permetterebbero di cambiare la scuola.

Le rappresentazioni, le immagini, il nodo tra individuale e collettivo, gli impliciti affettivi, cognitivi e pedagogici delle pratiche e dei racconti delle pratiche, il concetto di dispositivo pedagogico: si è tentato umilmente di interpretare il paradigma clinico in pedagogia, e di compiere un apprendistato alla ricerca di taglio clinico tramite la realizzazione di una ricerca-formazione con un gruppo di docenti sulle rappresentazioni della preadolescenza a scuola. Si è compiuta questa scelta perché pare non vi sia altro modo di studiare e di comprendere (e di formarsi a) la clinica della formazione che farla. E anche perché si voleva provare a vedere se, provando a vedersi vedere, si vedesse assieme qualcosa di come si vede, e così si riuscisse a cambiare qualcosa quando, come corpi politici in situazione, si agisce e si parla.

Durante lo svolgimento dello studio e della ricerca e durante la stesura della tesi sono state sempre in gioco entrambe le dimensioni: da una parte quella della formazione a e della sperimentazione di, un metodo di ricerca basato sulla proposta della clinica della

formazione elaborata da Riccardo Massa e dalla sua scuola o area pedagogica; dall'altra quella della ricerca sul problema educativo posto da un grado di scuola dedicato a quella età della vita detta preadolescenza. È stato un percorso laborioso, perché intrapreso dalle fondamenta e perché si è inteso darne conto progressivamente: raccontando sia l'assimilazione, la comprensione e poi l'introiezione di un costume di ricerca, sia l'esercizio e la realizzazione della ricerca vera e propria.

L'adesione profonda che la prospettiva della clinica della formazione ha suscitato in chi scrive è dipesa in gran parte dall'incontro con il libro *Cambiare la scuola* di Riccardo Massa. Da quel testo – che risignificava nuovamente un sistema di convinzioni politiche, intellettuali, personali, politiche, ideologiche e sentimentali - si è risalite ai testi di Massa che definiscono la sua proposta epistemologica. Dallo studio di questa è nato il desiderio di sperimentare sul campo, nella scuola da cambiare, un breve percorso di ricerca con approccio clinico. Questo è ciò che si è fatto e ciò di cui si è scritto, con tutta la distanza tra le due cose.

Nello studiare Massa e i testi delle clinica della formazione e nel progettare e poi realizzare la piccola ricerca con taglio clinico si sono inseguite quindi anche delle passioni culturali personali. La latenza nelle immagini, il rapporto tra immaginari e scrittura, la critica tematica e il ruolo della teoria letteraria tre le scienze umane oggi. Ma anche la scoperta del paradigma clinico in pedagogia come posizione filosofica ed epistemologica in grado di coltivare un senso politico della pluralità. La sua affinità con le istanze emancipatorie della ricerca femminista, per cui l'emancipazione si verifica nelle contingenze incarnate. Altre affinità, a tratti immaginarie, tra la proposta della clinica della formazione e una trama di riferimenti, di ascendenza francese, che uniscono un certo uso della psicoanalisi alla tradizione della pedagogia istituzionale (Dolto, Jean Oury, Guattari e La Borde, i tentativi di Deligny e la classe cooperativa di Fernand Oury e Vasquez).

Tutto un sottofondo di interessi, di inclinazioni, di de-formazioni che rumoreggia e in parte distorce ma anche definisce il lavoro di tesi presentato[938].

938 Ecco cosa scrive Miche De Certeau: «Il paesaggio immaginario di una ricerca non è privo di valore anche se manca di rigore […] Previene anche contro gli effetti di un'analisi che, necessariamente, coglie queste pratiche solo ai margini di un apparato tecnico, là dove esse alterano o sviano i suoi strumenti. Così è lo studio stesso che è marginale in rapporto ai fenomeni studiati. Il paesaggio che li mette in scena in una forma immaginaria ha dunque valore di rettifica e di terapeutica globale contro la riduzione attraverso un esame laterale. Assicura almeno la loro presenza a titolo di fantasmi. E questo ritorno su un'altra scena rievoca così il rapporto che l'esperienza di queste pratiche intrattiene con ciò che ne espone un'analisi. È il testimone che non può che essere fantastico e non scientifico, della sproporzione tra le tattiche quotidiane e un'elucidazione strategica. Che cosa si scrive di ciò che ciascuno fa? Fra le due, l'immagine fantasma del corpo esperto e muto preserva la differenza».

Nelle ricerche e formazioni con approccio clinico non si applicano però saperi e conoscenze a ciò che si osserva. O per meglio dire si cerca costantemente di non farlo, facendo la clinica della clinica in atto, ricostruendo nel *setting* a ogni istante le condizioni possibili di ascolto reciproco. Si cerca di interpretare i testi assieme, di praticare il transindividuale[939].

In conclusione si ritiene che risaltino alcune acquisizioni, messe a fuoco attraverso lo svolgimento e gli esiti della ricerca-formazione, la sua formalizzazione, gli effetti formativi su di sé. Il primo risultato è aver tentato di raccontare come accada che, attenendosi a un progetto di ricerca e a una metodologia che prevedono di lavorare assieme su testi prodotti dai/dalle partecipanti stesse alla ricerca formazione, si possa davvero giungere a scoprire qualcosa assieme, ricercatori e formandi in co-ricerca. Qualcosa non su di sé ma sulla questione pedagogica che ci interessa. Non è stato compreso nella tesi, solo per mancanza di tempo a una revisione finale, un capitolo conclusivo della Parte I: una trattazione del nesso tra esperienza e linguaggio, portata avanti attraverso saggi sul corpo e sull'improvvisazione di Carlo Sini e Francesco Cappa. Essa avrebbe portato un approfondimento teorico al nesso tra clinica e linguaggio che ci è parso al cuore della proposta di ricerca formazione di taglio clinico. Il lavoro interpretativo sui racconti di esperienze di formazione scritti nel *setting* di ricerca, svolto in situazione adoperando l'impianto teorico della Clinica della formazione (le quattro stanze, le latenze) e la teoria letteraria che esprime una certa critica tematica, permette di interrogare il senso e gli argomenti pedagogici che interessano al gruppo riflettendo sulle proprie rappresentazioni. Si toccano i nodi tra individuale e collettivo, tra la coerenza del senso e la sua ramificazione indefinita, tra nuovo e ripetizione, tra libertà e potere, tra corpo, linguaggio ed esperienza: preziose esperienze formative per chi sul livello pedagogico e nelle istituzioni educative lavora.

Un' acquisizione conseguente si crede allora sia stata questa: fare ricerca educativa qualitativa (con approccio clinico, in spazi dedicati alla formazione intesi come «laboratori di pensabilità pedagogica») domandando di scrivere alle/ai partecipanti, pone di fronte a delle questioni di progettazione e di conduzione da impostare e da elaborare secondo una metodologia specificatamente pedagogica (chiedere di scrivere, accogliere gli scritti, trattare e interpretare i testi sia col gruppo in situazione che le sole ricercatrici a parte, discutere sulle interpretazioni date).

Non si tratta solo di avere a che fare con dei testi, ma del loro uso in situazione e del loro uso per ritornare concretamente sull'esperienza formativa, sul livello pedagogico,

939 Si veda Lacan citato da Andrea Canevaro in Mannoni M. et al. (1971), *Psicanalisi e pedagogia*, Genova- Bologna, Valnoci, p. 39: «L'inconscient est cette partie du discours concret en tant que transindividuel, qui fait défaut à la disposition du sujet pour réétablir la continuité de son discours conscient» (da J. Lacan, *Ecrits*, Paris, Seuil, 1966, p. 11).

scommettendo sulla possibilità di cambiamento. Si tratta di condividere la ragione e la qualità delle domande da porre ai testi, il modo di porle, di intendere le risposte nonché l'uso di quelle risposte e del discorso con cui si sono formalizzate Non si ha che fare con opere letterarie ma con racconti di esperienza, non con un "discorso sociale" o con artefatti testuali ma con testi di esperienza pedagogica, per sapere di pedagogia quello che non sappiamo di sapere.

Circa le immagini della preadolescenza nella sua scuola come oggetto della ricerca formazione si pensa siano state messe in luce fondamentalmente tre cose: la sofferenza dell'apprendere secondo i metodi didattici possibili nella forma scuola attuale; la vulnerabilità impressionabile e il risentimento estraniato cui sono esposti tutti gli attori della relazione educativa durante la muta puberale; la riproduzione nella forma scuola attuale di relazioni di insegnamento troppo sbilanciate sulla dimensione della violenza e dell'abuso coercitivo verso i soggetti preadolescenti. Se quelli e quelle che stanno nelle aule delle scuole medie sono cittadine e cittadini neonati non è possibile consentirsi di massacrarli nel loro rapporto col sapere e le istituzioni. Ci vogliono più rispetto, più misura, più cooperazione. Ci vuole un'altra forma di scuola per la preadolescenza, perché possano imparare a prendere parola pubblicamente e a costruire-si un rapporto "incarnato" con la conoscenza e il suo uso sociale. Alla vigilia del biocidio, sull'orlo di nuovo di guerre e fascismi da cui nessun rito della memoria ci tratterrà, si vuole credere che sia sempre possibile fare differentemente.

Ciò che è risultato dalla ricerca non è questo o solo questo. Infatti lo sforzo di dare coerenza a un'esperienza situata, concreta e individuale tramite l'atteggiamento e la postura clinici ha prodotto l'occasione di vedere nuclei di significato della formazione, nella scuola media e con soggetti preadolescenti, utili a produrre altre figurazioni teoriche e ad immaginare altre azioni a livello pedagogico.

Bibliografia

- Aa. Vv, (1956), *Processo alla scuola, terzo convegno degli amici del «Mondo»,* Roma, 25-26 febbraio 1956, relazioni di Lamberto Borghi, Guido Calogero, Raffaello Morghen.

- Aa. Vv. (1967), *La scuola per tutti in Italia: primo consuntivo e prospettive*, Roma.

- Aa. Vv. (1979), *Scuola media e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia.

- Aa.Vv. (2007), *Contare le stelle: vent'anni di letteratura per ragazzi*, Bologna, Clueb

- Aa.Vv., (2010), *Rapporto sulla scuola 2010 della Fondazione Agnelli*, Roma-Bari, Laterza.

- Aa.Vv., (2011), *Rapporto sulla scuola 2011 della Fondazione Agnelli*, Roma-Bari, Laterza.

- Aa. Vv. (2012), *Il maestro impaziente*, Milano, Feltrinelli.

- Aa. Vv. (2014), *De Certeau. Traversate d'occidente. Conversazioni con Michel De Certeau*, Milano, Edizioni Medusa.

- Agamben G., Grelet S., Potte-Bonneville M. (2003), *Una biopolitica minore– intervista a Giorgio Agamben*, in Perticari P. (a cura di*), Biopolitica minore*, Roma, Manifestolibri.

- Agamben, G. (2006), *Che cos'è un dispositivo?,* Roma, Nottetempo.

- Alliata, R., Bottani, N. (2002), *Le proposte educative della scuola del preadolescente in Europa: indicatori di qualità*, relazione presentata al seminario di formazione "La

scuola del preadolescente: le risposte istituzionali", organizzato dall'IRRE-Emilia-Romagna, Bologna, 6 novembre 2001, pubblicato in "Scuola e Didattica". vol. XLVII, 15 gennaio 2002, pp. 9-16.

- Altet, M., Charleir, E., Paquay, L., Perrenoud, P. (2006), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?,* Roma, Armando.

- Antonacci F., & Cappa, F. (2001), *Lezioni su la peste, il teatro, la follia*, Milano, FrancoAngeli.

- Augelli A. (2011), *Erranze. Attraversare la preadolescenza*, Milano, FrancoAngeli.

- Bachtin M. (1998*), L'autore e l'eroe*, Torino, Einaudi.

- Ballard, J.G., (2006) [1984], *L'impero del sole*, Milano, Feltrinelli.

- Barabagli M., Dei M. (1969), *Le vestali della classe media*, Bologna, Il Mulino.

- Barazzetti D., Leccardi C. (a cura di) (1997), Responsabilità e memoria, Roma, La nuova Italia Scientifica.

- Barbetta P. e Nichterlein M. (2010), *(Re) Learning our Alphabet: Reflecting on Systemic Thought Using Deleuze and Bateson*, in "Human Systems: The Journal of Therapy, Consultation & Training", 21 (3), pp. 399-419.

- Barbetta, P. (a cura di) (2011), *L'avventura delle differenze. Sistemi di pensiero e pratiche sociali*, Napoli, Liguori.

- Barenghi M., Facletto B. (a cura di) (1991) *Romanzi e racconti*, Milano, Mondadori.

- Barone P. (2005), *Traiettorie impercettibili: rappresentazioni dell'adolescenza e*

itinerari di prevenzione, Milano, Guerini studio.

- Barone P. (2006), *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica*, Milano, Unicopli.

- Barone P. (2009), *Pedagogia dell'adolescenza*, Milano, Guerini Scientifica.

- Barone P., Mantegazza R. (1999), *La terra di mezzo: gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Milano, Unicopli.

- Barrie, J.M. (1950) [1911], *Peter Pan*, Milano, Corticelli-Mursia.

- Basaglia F., Ongaro Basaglia F., Pirella A., Taverna S. (2008), *La nave che affonda*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

- Bateson G. (1987), *Steps to an Ecology of Mind*, New Jersey-London, Jason Aronson Inc.

- Bateson G. (1996), *Questo è un gioco*, Milano, Raffaello Cortina.

- Baudrillard J. (2013), *Perché non è già tutto scomparso*?, Roma, Castelvecchi.

- Benadusi M. (2008), *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*, Troina, Città Aperta Edizioni.

- Benadusi, L, Fornari, R., Giancola O. (2010), *La questione dell'equità scolastica in Italia*, pubblicato nella collana FGA WorkingPapers.

- Benadusi, L., Bottani, N. (2006), *Uguaglianza e equità nella scuola*, Erickson, Trento.

- Benasayag M., Del Rey A. (2008), *Elogio del conflitto*, Milano, Feltrinelli.

- Benasayag M., Schmit G. (2004), *L'epoca delle passioni tristi*, Milano, Feltrinelli.

- Benedetti B. (2003), *La relazione educativa nel gruppo. Verso una prospettiva sistemica*, Napoli, Liguori.

- Bernardini A. (1968), *Un anno a Pietralata,* Firenze, La Nuova Italia.

- Bifulco L. (2012), *Che cos'è un'organizzazione*, Roma, Carocci.

- Blos P. (1979), *Adolescenza come fase di transizione*, Roma, Armando.

- Blos P. (1989), *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*, Milano, FrancoAngeli.

- Bonacini C., Mancini T., Ricci E. (1993), *Preadolescenza e preadolescenti: una rassegna di ricerche psicologiche e sociologiche*, Centro Stampa del Comune di Modena.

- Bonazzi, M. (2012), *Lacan e le politiche dell'inconscio. Clinica dell'immaginario contemporaneo*, Milano, Mimesis.

- Bondioli A. (2002), *Gioco e educazione*, Milano FrancoAngeli.

- Bondoux A.L. (2008), *Linus Hoppe. Contro il destino*, Firenze, Giunti.

- Borghi L. (1956), *La scuola dagli 11 ai 14 anni*, in "Scuola e città", n. 5.

- Borghi L. (1966), *Pedagogia moderna e scuola media*, in "Scuola e città", n. 4-5.

- Borghi L. (2000), *La città e la scuola*, Milano, Eleuthera.

- Bourdieu P. (1998) [1998], *Il dominio maschile*, Milano, Feltrinelli.

- Bove C. (2004), *Le idee degli adulti sui piccoli. Ricerche per una pedagogia culturale*, Milano, Edizioni Junior.

- Bove C. (2009), *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, Franco Angeli.

- Bradbury, R. (2010), *Addio all'estate*, Milano, Mondadori.

- Braidotti R. (1996), *Madri, mostri, macchine*, Roma, Manifestolibri.

- Braidotti R. (2002), *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*, Milano, Feltrinelli.

- Braun V., Clarke, V. (2006), *Using thematic analysis in psychology*, in "Qualitative Research in Psychology", 3(2), pp. 77-101.

- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli.

- Brutti, C., Brutti, R. (a cura di) (1997), *Pubertà e preadolescenza*, in "Quaderni di psicoterapia infantile", n. 35.

- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di) (2007), *Rapporto giovani: sesta indagine Iard sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino.

- Calogero G. (1965), *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi.

- Calvino I. (1993) [1947], *Il sentiero dei nidi di ragno*, Mondadori, Milano.

- Cambria F. (2012), *Dramma e materia. Sul «materialismo assoluto di Antonin Artaud,*

in “Nóema”, n. 3.

- Cappa F. (a cura di) (2005), *Il mondo, che sta nel cinema, che sta nel mondo*, Milano, Mimesis.

- Cappa F. (a cura di) (2007), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano, Franco Angeli.

- Cappa F. (a cura) (2009), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano, Franco Angeli.

- Cappa F. (2013), *Il senso pedagogico della soggettivazione*, atti del convegno - "L'ermeneutica del soggetto secondo Foucault" (a cura di C. Pagani ed E. Redaelli) in “Noéma” 4 (1).

- Cappa F., Negro C. (a cura di) (2006), *Il senso nell’istante. Improvvisazione e formazione*, Milano, Guerini e Associati.

- Carbone Tirelli L. (a cura di) (2006), *Pubertà e adolescenza. Il tempo della trasformazione: segnali di disagio tra gli 11 e i 14 anni*, Milano, Franco Angeli.

- Carmagnola F, Pievani T. (2003), *Pulp times: immagini del tempo nel cinema d’oggi*, Roma, Meltemi.

- Carmagnola F. (1994), *Non sapere di sapere. Modelli di pensiero e immagini del mondo nell’analisi culturale dell’organizzazione*, Milano, Etas libri,

- Catarsi E. (1988), *Il “tempo prolungato” nella scuola media*, Milano, Franco Angeli.

- Catella M. (2000*), Prevenzione: un alibi minimalista?*, intervista saggio di M. Catella e R. Massa, Milano, Centro Ambrosiano, p. 29.

- Cerioli, L., Massa, R. (a cura di) (1999), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Milano, Franco Angeli.

- Cerri M., Varrà E. (2009), *Fino a Via Curiel 8. Un incontro con Mara Cerri e Emilio Varrà*, in "Suole di vento", n.1, pp.58-61.

- Chatel M-M. (1995), *Il disagio della procreazione*, Milano, Il Saggiatore.

- Cocever E. (a cura di) (2010), *Scrittura e formazione. Le parole come mediatori efficaci nelle professioni educative*, Trento, Erickson.

- Codignola, T. (1982), *La guerra dei trent'anni: come è nata la scuola media in Italia*, in "Scuola e città", n.2, pp.49-62.

- Colapietro V. (2013), *The «Inner» Life of the Social Self: Agency, Sociality, and Reflexivity*, in "Noéma 4(1).

- Confalonieri E., Grazzani gavazzi I. (2005), *Adolescenza e compiti di sviluppo*, Milano, Edizioni Unicopli.

- Contini. M. (a cura di) (2000), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma, Carocci.

- Cornet J., De Smet N. (2013), *Enseigner pour émanciper, émanciper pour apprendre. Une autre conception du groupe-classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

- Corradini L., Fassin I. (1988), *Tempo prolungato e Programmazione didattica*, Milano, Mursia.

- COSPES (a cura di) (1986), *L'età negata*, Torino-Leumann, LDC.

- Crespi F. (a cura di) (2002), *Le rappresentazioni sociali dei giovani in Italia*, Roma, Carocci

- Czarniawska B. (2000) [1997], *Narrare l'organizzazione, la costruzione dell'identità*, Torino, Edizioni di Comunità.

- D'Alessandro V., Riccobono L., Russello R. (1969), *Indagine sulla scuola del preadolescente*, Firenze, La Nuova Italia.

- D'Ortoli F., Amram M. (1989), *L'ècole avec Françoise Dolto. Le rôle du désir dans l'éducation*, Paris, Hatier.

- De Certeau M. (2010) [1990], *L'invenzione del quotidiano*, Roma, edizioni Lavoro.

- De Certeau M. (2006), *Che cosa è un seminario*, in "Achab", 7(2), pp. 47-51.

- De Lillo A. (2006), *Speranza o minaccia? Uno sguardo sociologico sulle giovani generazioni italiane*, intervento sbobinato e rivisto dall'autore al Seminario di studi «Giovani, anziani, migranti. Come cambia il paradigma generazionale», Torino, Fondazione Giovanni Agnelli.

- De Mari S. (2009), *Il gatto dagli occhi d'oro*, Fannucci, Roma.

- De Martino E. (1977), *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*, Torino Einaudi.

- De Pieri S., Tonolo G. (1990), *Educare i preadolescenti*, Torno, ElleDiCi.

- De Pieri S., Tonolo G. (1990), *Preadolescenza, le crescite nascoste*, Roma, Armando Editore.

- De Simone A., D'Andrea F. (2006), *La vita che c'è. Forme dell'agire quotidiano*, Milano, FrancoAngeli.

- Deleuze, G. (2007) [1989], *Che cos'è un dispositivo*, Napoli, Cronopio.

- Deleuze, G. (2010), [1983], *Che cos'è l'atto di creazione?,* Napoli, Cronopio.

- Deleuze, G. (2014) [1955], *Istinti e istituzioni*, Milano, Mimesis.

- Deligny F. (1998), *Graine de crapule suivi de Les vagabondes efficaces et autres textes*, Paris, Dunod.

- Deligny F. (2001), *Acheminements vers l'image*, in "Communications", n. 71, pp. 277-282.

- Demetrio D. (1992), *Micropedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.

- Demetrio D. (2003), *Ricordare a scuola*, Milano, Laterza.

- Demetrio D. (2007), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli.

- Di Giorgi S., D'Incerti D. (a cura di) (2011), *Formare con il cinema. Questioni di teoria e di metodo*, Milano, FrancoAngeli.

- Dickens C., (1985) [1849-50], *David Copperfield*, Mondadori, Milano.

- Dickens C. (2001) [1838], *Le avventure di Oliver Twist*, Giunti, Firenze.

- Dolto F. (1990) [1988], *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni,* Milano, Mondadori.

- Dolto F. (1991) [1988], *Inconscio e destini, psicologia della pre-adolescenza*, Roma, Sovera.

- Dolto F. (2002) [1994], *Tout est language*, Paris, Gallimard.

- Dolto F. (2010) [1977], *Come allevare un bambino felice*, Milano, Mondadori.

- Dolto F. (2012) [1994], *I problemi dei bambini*, Mondadori, Milano.

- Emiliani F., Molinari L. (1995), *Rappresentazioni e affetti*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

- Eva F., Massa R. (2000), *Scuola farà rima con autonomia. Intervista a Riccardo Massa*, in "Libertaria", 2(1).

- Fabbrichesi R. (2012), *In comune. Dal corpo proprio al corpo comunitario*, Milano, Mimesis.

- Fischer L. (2007), *Lineamenti di sociologia della scuola*, Bologna, il Mulino.

- Foucault M. (1971) [1969], *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Milano, BUR.

- M. Foucault (1977), *Le jeu de Michel Foucault*, in "Ornicar", n. 10.

- Foucault M. (1977)[1971], *Microfisica del potere. Interventi politici*, Torino, Einaudi.

- Foucault M. (1996) [1971], *Che cos'è un auto*re, in *Scritti letterari*, Milano, Feltrinelli.

- Foucault M. (2001) *Dits et ecrits II. 1976-1988*, Paris, Editions Gallimard,

- Foucault M. (2004) [1971], *L'ordine del discorso*, Torino, Einaudi.

- Fournier, A. (1971) [1913], *Il grande amico*, Milano Mondadori.

- Franza A. (2006), *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Milano, Unicopli, p.37.

- Franza A., Mottana P. (1997), *Dissolvenze: le immagini della formazione*, Bologna, Clueb.

- Frigerio A. (2006), *Contesti, significati, apprendimenti. La ricerca a scuola*, Bergamo, Edizioni Junior.

- Galli Laforest N. (2011), *Il club delle schiappe. I maschi nella narrativa contemporanea per ragazzi*, in Hamelin, n. 29**.**

- Galzigna M. (2013), *Le rivolte del pensiero*, Torino, Bollati Boringhieri.

- Gamelli I. (a cura di) (2012), *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*, Milano, Franco Angeli.

- Giglioli D. (2001), *Tema*, Firenze, La Nuova Italia.

- Giglioli D. (2008), *Archetipo e sopravvivenza. Due modelli per lo studio dell'immaginario*, in "Allegoria", n.58,pp.49-60.

- Giglioli D. (2010), *Categorie: Agamben* in "Il Manifesto", 18/3/2010.

- Giglioli D. (2011), *Tre cerchi. Critica e teoria*, in "Il Verri", n. 45.

- Grazzani Gavazzi I., Ornaghi V. (2007), *La narrazione delle emozioni in adolescenza.*

Contributi di ricerca e implicazioni educative, Milano, McGraw-Hill.

- Harper L. (2011) [1960], *Il buio oltre la siepe*, Feltrinelli, Milano.

- James H. (2004) [1898], *Il giro di vite*, Roma, Newton Compton.

- Kambouchner D., Meireu P., Stiegler B. (2012), *L'école, le numerique et la société qui vient*, Paris, Mille et une nuits.

- Kancyper L. (2000), *Il confronto generazionale. Uno studio psicoanalitico*, Milano, FrancoAngeli.

- Kancyper L. (2007), *Il complesso fraterno*, Roma, Borla.

- Kancyper L. (2011), *Adolescenza: la fine dell'ingenuità*, Roma, Borla.

- Kaneklin C., Scaratti G. (a cura di) (1997), *Formazione e narrazione*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

- Kipling, R., (2007) [1901], *Kim*, Newton Compton, Roma.

- Krtolica I. (2009), *La «tentative> des Cévennes. Deligny et la question de l'institution*, in "Chimères", n. 72.

- Laeng, M. (a cura di) (2000), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola.

- Lancini M. (2003), *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, Milano, FrancoAngeli.

- Le Bohec P. (2011), *Quando la scuola ti salva. Sulle tracce della pedagogia Freinet, Bergam*o, Quaderni di cooperazione educativa -Edizioni Junior.

- Leccardi C. (a cura di) (2002), *Tra i generi. Rileggendo le differenze di genere, di generazione, di orientamento sessuale*, Milano, Guerini.

- Lefèvre M. (2003), *Per un profilo storico della critica tematica*, in "Allegoria", n. 45. pp. 5-22.

- Lodato V. (2009), *Mathilda*, Milano, Bompiani.

- Lutte G. (1987), *Psicologia degli adolescenti e dei giovani*, Milano, Mondadori.

- Magnoni U, Venera A.M. (a cura di) (2009), *Preadolescenza. Il diritto di abitare la terra di mezzo*, Milano, Franco Angeli.

- Magrelli V. (2002), *Vedersi vedersi. Modelli e circuiti visivi nell'opera di Paul Valéry*, Torino, Einaudi.

- Mancino E. (2007), *Altri mondi per la scrittura. Pensare l'esperienza tra poesia e immagini,* in Demetrio, D. (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Milano, Unicopli.

- Mandrussan E. (2009), *Forme del tempo/Modi dell'io, Educazione e scrittura diaristica*, Como-Pavia, Ibis.

- Mannoni M. et al. (1971), *Psicanalisi e pedagogia,* Genova-Bologna, Valnoci.

- Mantegazza, R., (1995), *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*, Milano, Unicopli.

- Mantegazza R. (1998), *Filosofia dell'educazione*, Milano, B. Mondadori.

- Mantegazza R. (2006), M*anuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e*

politiche per l'educazione alla differenza, Milano, FrancoAngeli.

- Mantegazza, R. (2000), *Come un ragazzo segue l'aquilone: metafore dell'educazione*, Milano, Unicopli.

- Mantegazza R. (2003*), Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per imparare a resistere*, Troina, Città Aperta Edizioni.

- Mantegazza R. (2011), *Tra il marzo e il giugno della vita: pedagogia della gioventù*, Roma, Leumann/elledici.

- Mantovani G., Spagnolli A. (2003), *Metodi qualitativi in psicologia*, Bologna, il Mulino.

- Marcialis P. (2005), *L'arte della domanda. Il linguaggio sulla scena della Clinica della formazione*, Milano, FrancoAngeli.

- Massa R. (1997) (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Milano, Franco Angeli.

- Massa R. (1997), *Cambiare la scuola*, Roma-Bari, Laterza.

- Massa R. (a cura di) (1989), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze, La Nuova Italia.

- Massa R. (a cura di) (1990), *L'adolescenza: immagine e trattamento*, Milano, FrancoAngeli.

- Mariani A. (2001), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Milano, Unicopli.

- Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione,* Milano, Unicopli.

- Massa R., Mottana P., Riva M.G. (1992), *La dispersione scolastica negli istituti professionali. Un'indagine qualitativa*, Milano, FrancoAngeli.

- Mead M. (1972) [1970], *Generazioni in conflitto*, Milano, Rizzoli.

- Mead M. (1977) [1972], *L'inverno delle more. La parabola della mia vita*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore.

- Melandri L. (1992), *La mappa del cuore. Lettere di adolescenti a un giornale femminile*, Rubbettino, Roma.

- Melazzini C. (2011), *Insegnare al principe di Danimarca*, Palermo, Sellerio.

- Molinari L. (2007), *Psicologia dello sviluppo sociale*, Bologna, Il Mulino.

- Molinari L. (2010), *Alunni e insegnanti, Costruire culture a scuola,* Bologna, Il Mulino.

- Montessori M. (2010) [1974], *Dall'infanzia all'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli.

- Monti L (2008), *Vita di Fernand Deligny*, in "Lo Straniero", n. 97.

- Moravia A. (2000) [1944], *Agostino*, Bompiani, Milano.

- Morelli U., Weber C. (1996), *Passione e apprendimento. Formazione-intervento: teoria, metodo, esperienze,* Milano, Raffaello Cortina.

- Mortari L. (2007), *Cultura della ricerca e pedagogia*, Roma, Carocci.

- Mortari L. (2011), *Ricercare e riflettere: la formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.

- Moscati R., Nigris E., Tramma S. (2008), *Dentro e fuori la scuola*, Milano, Bruno Mondadori.

- Nancy J-L. (2007), *Il giusto e l'ingiusto*, Milano, Feltrinelli.

- Oliva S. (2006), *Alcune considerazioni sullo sviluppo cognitivo all'esordio dell'adolescenza*, Milano, FrancoAngeli.

- Oury F., Pain J. (1980), *Rapporto dalla scuola caserma. Come l'insegnamento tradizionale distrugge il desiderio di conoscere e di esprimersi,* Milano, Emme Edizioni.

- Pain J. (2008), *La pedagogie institutionelle de Fernand Oury*, Vigneux, Matrice.

- Palmonari A, Emiliani F. (2009), *I Paradigmi delle rappresentazioni sociali*, Bologna, Il Mulino.

- Palmonari A. (a cura di) (2011), *Psicologia dell'adolescenza*, Bologna, Il Mulino.

- Pasolini P. (1976), *Lettere luterane*, Torino, Einaudi.

- Pellini P. (2008), *Critica tematica e tematologia: paradossi e aporie*, in "Allegoria", n. 58, pp. 61-83.

- Pellizzari G. (2010), *La seconda nascita. Fenomenologia dell'adolescenza*, Franco Angeli, Milano.

- Perticari P. (a cura di) (2003), *Biopolitica minore*, Roma, Manifestolibri.

- Perticari P. (2007), *Mio maestro è il subalterno*, in "Una città" n.150.

- Petit X-L. (2009), *Be safe*, Milano, Rizzoli.

- Petter (1999), *Psicologia e* scuola *dell'adolescente*, Firenze, Giunti.

- Piaget J. (1955) [1923], *Il linguaggio e il pensiero del fanciullo*, Firenze, La Nuova Italia.

- Piaget J. (1967) [1964], *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi.

- Piaget J. (1969), *Dal bambino all'adolescente. La costruzione del pensiero*. Passi scelti a cura di O. Andreani Dentici e G.Gorla, Firenze, La nuova Italia.

- Poggio, B., (2004), *Mi racconti una storia? Il metodo narrativo nelle scienze sociali*, Roma, Carocci.

- Rancière J. (2008), *Il maestro ignorante*, Milano-Udine, Mimesis.

- Rezzara A. (a cura di) (2004), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione, sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Milano, FrancoAngeli.

- Rezzara A. (2009), *Un dispositivo che educa: pratiche pedagogiche nella scuola*, Milano, Mimesis.

- Rezzara A., Riva M.G. (a cura di) (1999), *Formazione clinica per il dirigente scolastico, Percorsi di formazione per l'autonomia*, Milano, FrancoAngeli.

- Rezzara A., Ulivieri Stiozzi S. (a cura di) (2004), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Milano, FrancoAngeli.

- Ribero A. (a cura di) (2011), *Procreare la vita, filosofare la morte. Maternità e femminismo*, Padova, Il Poligrafo.

- Riessman C. K. (2008), *Narrative Methods for the Human Sciences*, Sage Publications, California.

- Riva M.G. (2000), *Studio "clinico" sulla formazione*, Milano, FrancoAngeli.

- Riva M.G. (2004), *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini.

- Roberti B. (2012), *A fior di schermo. Migrazioni e affioramenti della ninfa nel cinema*, in "Engramma", n.100.

- Rochefort C. (2008) [1961], *I bambini del secolo*, Firenze, edizioni Barbès.

- Rossi G., Toppani E. (2009), *Progettare nella società della conoscenza*, Carocci, Roma.

- Ruspini E. (a cura di) (2008), *Educare al denaro: socializzazione economica tra generi e generazioni*, Milano, FrancoAngeli.

- Sacco D. (2012), *Pensare per immagini. Il principio drammaturgico del montaggio* in "Engramma", n. 100.

- Schimmenti V. (2009), *Il tempo dell'adolescenza. Mutamenti soggettivi e trasformazioni sociali*, Milano, FrancoAngeli.

- Segre C. (1985), *Avviamento all'analisi del testo letterario*, Torino, Einaudi.

- Simoncini A. (2009), *Ben educati. Appunti per una genealogia del discorso*

pedagogico, in "Studi sulla Formazione", 2(1), pp. 85-98.

- Sini C. (1996), *Etica della scrittura*, Milano, Il saggiatore.
- Sini C. (2004), *La virtù politica*, Torino, JacaBook.
- Sini C. (2011), *Il piccolo inizio: vita materiale e realtà* in "Nóema", n.2.
- Sini S. (2011), *Michail Bachtin. Una critica del pensiero dialogico*, Roma, Carocci.
- Sini S. (2011), *Soglie e confini nel pensiero di Michail Bachtin*, in "Between", 1 (1).
- Sini C. (2013), *Il potere invisibile*, in "Nóema", 4(2).
- Smith B. (2007), *Un albero cresce a Brooklyn*, Neri Pozza, Milano.
- Stevenson, R.L. (2006) [1883], *L'isola del tesoro*, Milano, Mursia.
- Stielger B. (2008), *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*, Paris, Flammarion.
- Tonolo G., De Pieri S. (1990), *Educare i preadolescenti*, Torino, ElleDiCi.
- Tornesello M.L. (2006), *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Pistoia, Editrice Petit Plaisance.
- Twain M.(2007) [1884], *Le avventure di Huckleberry Finn*, Newton Compton, Roma.
- Ulivieri Stiozzi S. (2008), *Pensarsi padri. Narrazioni nel corso del tempo„* Milano, Guerini Scientifica.
- Vasquez A., Oury F. (1976), *Memorie di un asino o peripezie di un maestro di scuola*,

Milano Emme Edizioni.

- Vasquez A., Oury F. (1977), *Tecniche e istituzioni nella classe cooperativa*, Milano, Emme Edizioni.

- Vasquez A., Oury F. (2011) [1967], *L'organizzazione della classe inclusiva. La pedagogia istituzionale per un ambiente educativo aperto ed efficace*, Trento, Erickson.

- Westall R. (2011), *La grande avventura*, Milano, Piemme.

- Zaltieri C. (2010), *Insegnare l'ininsegnabile. Nietzesche, Foucalt, Deluze* in "Noema", 1 (1).

- Zazzo R. (1997), *Riflessi. Esperienze con i bambini allo specchio*, Torino, Bollati Boringhieri.