

IO (NON) MI CHIAMO WOLF

Alcune ipotesi per riflettere sulla consulenza pedagogica a scuola

“Sono Mr. Wolf e risolvo problemi” così si presenta il personaggio interpretato da Harvey Keitel nel film *Pulp Fiction*, un film del 1994 considerato uno dei migliori del regista Quentin Tarantino.

Wolf è la inverosimile e geniale figura del “risolutore”, un professionista che viene chiamato per togliere dai guai due maldestri killer.

Per risolvere, appunto, la situazione complicata e pericolosa in cui si sono messi. Si tratta di eliminare un cadavere, ripulire la scena (una macchina) in cui è avvenuto il delitto, far tornare tutto a una apparente normalità, come se non fosse accaduto nulla.

Il risolutore viene contattato telefonicamente, chiede, e gli vengono forniti, alcuni dati e poco tempo dopo (“nove minuti e quarantasette secondi più tardi” dice la didascalia sullo schermo) è sul luogo dove deve affrontare il problema.

Vestito elegantemente di nero, camicia bianca, papillon, esordisce suonando alla porta e pronunciando quella frase che ha reso famoso il personaggio: “Sono Mr Wolf erisolvo problemi”.

E con aria professionale e distaccata, impartendo consegne e monitorando i tempi alla perfezione, portea a termine con successo il suo incarico.

Probabilmente Harvey Keitel non lo sapeva (e neppure Quentin Tarantino), ma il risolutore rappresenta un perfetto tipo di consulente.

Almeno secondo un certo modello.

E' il modello che interpreta la consulenza come risposta a una domanda che arriva da un interlocutore (“cliente”) che sembra riconoscersi in una condizione di bisogno e che pare oltretutto dare per scontati due elementi che lo fanno sentire ipotente.

Il primo di questi elementi è la convinzione che la situazione di difficoltà in cui si trova sia *al di fuori* del suo campo di pertinenza o, almeno, di ciò che gli appare come ordinario (l’ordinaria amministrazione”).

Questa percezione di straordinarietà, come se si fosse verificato un vero e proprio stato di eccezione alla regola (lo stato di eccezione che *annulla* lo stato di diritto), lo fa sentire di fronte a una situazione che esula dal suo lavoro, da quello che gli spetterebbe di fare e che si aspettava di dover fare.

Non è per lui, non è cosa sua.

Questo genera e si affianca al secondo elemento. Se ci si trova davanti al non ordinario, a qualcosa che non è il lavoro che si conosce, quello di tutti i giorni, allora si sente che non ci sono le risorse per affrontare ciò che sta capitando.

Il senso di eccezionalità produce la percezione di un deficit di competenza, le esperienze fin lì fatte non bastano, ma, soprattutto, sembrano appartenere a un altro campo che non è quello della propria professione. Occorre quindi rivolgersi a un “esperto”, che spesso è poi il termine con cui viene nominato il consulente. Inoltre il senso di impotenza che deriva da questi elementi mette chi fa la domanda nella condizione, più o meno dichiarata, di sperare che l'intervento del consulente esperto non solo risolva il problema, ma lo elimini, ripristinando un “prima” mitico di ordinarietà e aporeticità, “come se non fosse accaduto nulla (l'età dell'oro educativa!).

Quello sino a qui illustrato è lo scenario che spesso caratterizza la domanda che gli insegnanti fanno all’esperto”, cercando una consulenza (pedagogica?) che dica come fare, ma in realtà che faccia al loro posto istituendo strategie e allestendo strumenti validi per una soluzione definitiva dei problemi incontrati con i propri allievi.

Gli insegnanti sono effettivamente in difficoltà, trovandosi ad agire in situazioni formative complesse che incrociano dimensioni strutturali lacunose (classi troppo numerose, precarietà di presenza di molti colleghi, risorse economiche scarse per la progettazione e il reperimento di strumenti di lavoro, incalzante burocratizzazione della scuola) con mutamenti di clima culturale e relazionale (bambini e ragazzi estremamente variegati per la provenienza, le opportunità di vita e i comportamenti; famiglie che spesso fraintendono il proprio coinvolgimento nella vita scolastica dei figli).

Questi dati di realtà richiedono che chi si occupa di consulenza pedagogica a scuola sia in grado di coniugare un atteggiamento di accoglienza e, soprattutto, di non sottovalutazione delle richieste di aiuto con l'accompagnamento verso il superamento del paradigma lineare Problema/Risoluzione del Problema (che poi significa eliminazione dello stesso) che è oggi dominante.

Occorre muoversi nella direzione di una rideclinazione della domanda, del “modo di fare” consulenza, che

permetta di rileggere il bisogno presente nella richiesta di intervento del pedagogo.

In questo senso si faranno delle ipotesi mirate a individuare alcune tracce che possono costituire lo *schizzo* di un metodo di consulenza pedagogica a scuola che si differenzia da quello che si propone di portare procedure di soluzione standardizzate.

L'utilizzo del termine *schizzo* sembra adatto alle indicazioni "aperte" che si proverà a suggerire e fa riferimento al prezioso libro di Richard SENNET "L'uomo artigiano" (Feltrinelli, Milano, 2008).

In particolare alle pagine in cui l'autore definisce quelle che ritiene essere le caratteristiche del bravo artigiano. La prima di queste, scrive Sennet, è quella per cui "(il bravo artigiano) comprende il valore della logica dello schizzo, vale a dire del non sapere con tutti i particolari, al momento di cominciare, che cosa ne verrà fuori. Lo schizzo informale è un procedimento per impedire ogni prematura chiusura".

E' sorprendente come questa caratteristica, ma anche le altre che descrive Sennet, possa essere utilizzata per ragionare a proposito di quella particolari forme di artigianato che sono l'educazione e la formazione.

Le considerazioni successive nascono comunque come riflessione a seguito di diverse esperienze di consulenza compiute in campo scolastico, nella consapevolezza che ogni, per quanto parziale, generalizzazione non può non essere anche una riduzione della unicità di ogni situazione e di ogni intervento.

Entrando nello specifico è forse utile provare a individuare alcuni termini che possono essere utilizzati come una sorta di parole – chiave.

Le parole scelte per raccontare l'esperienza di consulenza pedagogica a scuola sono: *Sguardo; Inclinazione; Spostamento.*

SGUARDO(I)

Per quanto riguarda lo *sguardo*- anzi gli *sguardi*, in quanto si tratta di incrociare i punti di vista e le prospettive di osservazione di vari attori – l'ipotesi è quella di provare ad attivare uno sguardo "laterale".

Un modo di guardare l'esperienza scolastica come una scena complessa e articolata, capace di contenere al suo interno più azioni e significati.

Un primo esempio di tale complessità potrebbe essere quello di distinguere, lessicalmente e semanticamente, il termine "classe" dal termine "aula". Utilizzando il primo per indicare il gruppo dei bambini/e o ragazzi/e con cui gli insegnanti hanno a che fare, il secondo per intendere la dimensione strutturale dello spazio in cui avvengono le azioni.

La consuetudine infatti porta a guardare ciò che accade a scuola come una realtà spesso poco dinamica, indipendente dagli spazi e dai tempi in cui avviene. Si tende a posare gli occhi su quello che si percepisce stare al centro della scena evitando la visione "a lato".

Questa "convergenza" al centro rischia di far vedere esclusivamente il bambino/ragazzo avvertito come problema e le sue azioni. Il problema sembra farsi così invasivo di tutta la situazione circostante e irrisolvibile se non con la rimozione di chi ne è portatore.

Questo è quello che viene testimoniato dalle frasi degli insegnanti: "Se non ci fosse lui (lei) sarebbe proprio una bella classe!".

Questo modo di guardare, che patisce il pericoloso equivoco che ciò che va osservato sia il bambino singolo e non invece l'esperienza educativa nel suo insieme, è anche all'origine della sostanziale mancanza di fiducia nella propria capacità di osservazione.

"Venga lei a guardare, così capirà cosa voglio dire" propongono spesso gli insegnanti al consulente. La sfiducia nei propri occhi chiede l'apporto di un occhio esperto ed esterno che confermi e rassicuri (l'aspettativa è che si risponda: ("E' proprio come dici tu. Vedo le stesse cose che vedi tu") e che risolva ("Adesso ci penso io").

La richiesta della presenza di qualcuno con una posizione esterna, considerata per questo più capace di vedere la "vera" realtà, finisce però per confermare il senso di incompetenza avvertito dall'insegnante che, a questo punto, non sa più qual è il suo compito.

Inoltre la fissità di una prospettiva che insiste sull'esistenza di un problema "convergente" in un solo punto ("quel bambino", "quel ragazzo") comporta di conseguenza l'incapacità di raccontare ciò che si vede accadere. Perché non si vede accadere NIENTE, tutto è fermo e l'occhio opaco di fronte al problema che si ripete sempre uguale a se stesso.

A questo tipo di sguardo si propone di sostituire uno sguardo "a lato" che provi a osservare anche ciò che nella scena (educativa) non è centrale e non è del tutto a fuoco.

Gli spazi della scena stessa; i tempi in cui le azioni (problematiche e no) avvengono; gli altri attori (quello

che fanno gli altri bambini/ragazzi oltre all'agire del “protagonista” problematico); i codici di comunicazione (verbali e non verbali; degli alunni e degli adulti); le strategie dichiarate e implicite che vengono utilizzate durante l'esperienza scolastica.

Si può pensare a questa maniera di guardare come a una modalità “divergente” e dinamica (divergente perché dinamica) che decentra il punto di osservazione e permette, in questo modo, di vedere una scena in movimento.

Adesso è possibile raccontare (raccontare l'altro e raccontarsi con l'altro) perché finalmente accadono delle cose che, per definizione, non sono mai uguali, mai le stesse.

In questa narrazione sono potenzialmente presenti anche i “dati” utilizzabili per la soluzione del problema. Sempre che la parola soluzione acquisisca il significato di scioglimento di una situazione e non di rimozione di un ostacolo.

INCLINAZIONE

Occorre, per fare ciò di cui si è detto, provare a modificare la propria posizione, assumere una postura che permetta di divergere dal centro, ma anche che si differenzi da quella che potremmo chiamare la “posizione eretta” dell'educatore (in questo caso l'insegnante).

La posizione eretta è quella in cui si pone l'adulto, l'insegnante, l'educatore quando si mette davanti al bambino/ragazzo con l'intenzione di assolvere al compito formativo. E' una posizione che enfatizza la fisiologica asimmetria della relazione educativa e che ne sottolinea gli aspetti funzionali alla crescita, alla maturazione del soggetto, al suo progresso e cambiamento (in “meglio”). Potrebbe essere rappresentata con le immagini che rimandano al modello dell'insegnante – agricoltore (o giardiniere) che fa crescere dritta la piccola pianta.

L'educazione può essere pensata, in questo senso, come un dispositivo di verticalizzazione.

All'interno di questa cornice di significato rientrano alcuni dei termini che vengono usati a scuola (ma a volte anche in altre agenzie educative) per nominare come deve essere il bambino/ragazzo: si parla di “funzionamento”, di individuo “adeguato”, capace di “stare al suo posto” (nel gruppo, in aula o in altri spazi formativi).

Anche la collocazione fisica a scuola rimanda alla verticalità: seduti dritti nei banchi; in piedi durante le interrogazioni.

La posizione eretta – conquista evolutiva dell'essere umano – è quindi reciproca. Come realtà di chi guarda e insegna (il docente), come auspicio per chi è guardato e dovrebbe apprendere (il discente). La formazione dell'“uomo retto” ne è il fine (è possibile leggere come “nuova frontiera” di questa antica disposizione educativa il proliferare di proposte di attività di educazione alla legalità, alla cittadinanza, alla partecipazione).

Guardare da questa posizione aumenta il rischio che chi ci sta di fronte non risponda alle aspettative di funzionamento, adeguatezza (per quanto rinominata come “autonomia”), correttezza che si pensano come requisiti indispensabili perché l'allievo sia come “deve essere”.

A questa modalità si propone di sostituirla un'altra che prenda in considerazione una collocazione “obliqua”, una postura “inclinata”.

L'*inclinazione* è, secondo le definizioni del termine, inteso in senso proprio, che compaiono sul dizionario della lingua italiana “una posizione o direzione divergente dalla linea verticale, ovvero una pendenza” oppure “una posizione o direzione divergente dalla linea orizzontale, ovvero un declivio”.

Una pendenza e un declivio, qualcosa di non dritto che riguarda il modo di stare (“posizione”) e il modo di muoversi (“direzione”) in uno spazio e che si pone come divergente rispetto a una verticalità e a un orizzonte dati.

Si vorrebbe partire da qui per provare a mettere a tema la posizione inclinata come quella più adatta a permettere di modificare la maniera di guardare, ma anche di stare sulla scena dell'esperienza scolastica.

Posizione o direzione *divergente* (termine già incontrato a proposito dello *sguardo*) da una linea pre – stabilita e stabile.

L'immagine della *inclinazione* è anche etimologicamente contigua a quella della *clinica* e fa venire in mente l'azione del chinarsi sull'esperienza educativa per osservarla da vicino e nella sua materialità. Nello stesso tempo rimanda al piegarsi e al muoversi affettivo e relazionale incontro a qualcosa o a qualcuno verso cui ci si sente “portati”.

E' in questa doppia valenza che va colta la sua importanza. La possibilità di avvicinare l'oggetto che si vuole guardare, mutare l'angolazione visiva permettendosi di vedere dettagli che solitamente sfuggono o vengono ritenuti irrilevanti. Ma anche stare dentro la situazione (osservare dal di dentro, “in situazione”) lavorando

con e sulla soggettività di cui si è titolari, senza negarla.

La ricerca dell'osservazione neutra è la pratica che si chiede al consulente di attivare (e magari di insegnare agli insegnanti) nell'aspettativa di fermare ciò che “veramente è”.

L'ipotesi veicolata dalla immagine della inclinazione è quella di rilanciare un rapporto soggettività/oggettività (cioè un soggetto che riconoscendosi tale riconosce l'oggetto che vuole guardare) che nel chinarsi e nello sguardo “obliquo” trovi la specificità del suo fare e pensare educazione.

SPOSTAMENTO(I)

La terza parola che si è indicata come parola – chiave, *spostamento*, introduce gli aspetti più operativi del “modo di fare” consulenza che viene proposto.

Si tratta di come fare ad accompagnare al cambiamento le modalità di domanda degli insegnanti facendole “spostare” di campo.

Si propongono cinque passaggi.

PRIMO SPOSTAMENTO

La domanda di consulenza prevalentemente viene presentata da UN solo insegnante. Solitamente è l'insegnante più esposto o più sensibile alla situazione problematica sottoposta al consulente. Oppure quello che si presta (volente o nolente) a essere il portavoce del gruppo dei colleghi.

Il primo spostamento consiste nel riportare la questione al gruppo di lavoro (Team di insegnanti per la Scuola dell'Infanzia e Primaria, Consiglio di classe per la Scuola Secondaria).

Occorre che questo passaggio venga sottolineato come fondamentale, evitando di trattare il “problema” con l'insegnante singolo e rimandando il momento del confronto a quando si potrà incontrare il gruppo e organizzare uno spazio di dibattito collettivo e condiviso.

L'obiettivo, duplice, è di allestire un setting di lavoro riflessivo e di potenziare la dimensione dell'èquipe come gruppo di compito.

Si tratta quindi di chiedere la convocazione di un incontro con tutti i docenti coinvolti, ribadendo che a scuola non si lavora da soli e che il gruppo di lavoro è da pensare come risorsa (un intreccio di sguardi).

SECONDO SPOSTAMENTO

La domanda si presenta quasi sempre come l'affermazione dell'esistenza di un problema dato, oggettivo, di qualcosa o (più spesso) qualcuno che è il problema.

Questo secondo passaggio si propone di modificare la domanda spostando la questione da CHI E' il problema a COSA FA problema.

Si ritiene in questo modo di restituire valore alla soggettività degli insegnanti e, nello stesso tempo, di modificare di significato la nozione di “problema”. Non più un ostacolo, avvertito come insormontabile, che impedisce il procedere lineare della vita scolastica, ma una situazione che pone interrogativi ed elementi non incontrati precedentemente. E che ha al suo interno i dati per trovare una “soluzione”, nel senso di uno scioglimento attraverso approcci differenti.

Va rilevato che questo passaggio è particolarmente delicato in quanto è possibile incontrare resistenze da parte degli insegnanti che possono leggere lo spostamento dal CHI E' (problema) al COSA FA (problema) proposto dal consulente come un tentativo di negare l'esistenza del problema stesso e di sottovalutare la loro richiesta di aiuto.

Occorre quindi esplicitare con chiarezza che si tratta di operare uno “scarto” semantico e non di minimizzare la situazione.

TERZO SPOSTAMENTO

La domanda di aiuto porta a indicare come problema (o come suo portatore) UN bambino/ragazzo che, proprio per questo viene visto come un *caso*.

La logica del caso è spesso quella che fa sì che gli insegnanti siano tentati di rivolgersi a un paradigma medico – psicologico che li “smarca” dall'intervento (che non sarebbe più educativo e formativo) e che li fa sentire impotenti e incompetenti.

Il terzo passaggio propone di spostare e allargare lo sguardo alla situazione di contesto entro cui il fenomeno avvertito come problematico si presenta.

Attenzione quindi non all'alunno singolo, ma alla classe, agli spazi e ai tempi (aula e altri luoghi scolastici) in

cui gli avvenimenti accadono, alle relazioni e ai meccanismi del gruppo, alle interazioni dei bambini/ragazzi tra di loro e con gli adulti di riferimento.

Se qualcosa “fa problema” è qualcosa di situato e riconoscibile nella sua materialità non scindibile dall'ambiente in cui avviene.

E' il momento di mettere in atto lo sguardo aperto e “inclinato” sulla scena educativa, scena che propone un intreccio di azioni e di attori. Questo allargamento di campo può portare inoltre a riflettere sul fatto che, se è vero che il comportamento di quello specifico bambino/ragazzo risulta trasgressivo e disagioato, ciò avviene in un contesto. Ed è possibile che quello stesso contesto abbia al suo interno le risorse per intervenire e attivare cambiamento.

QUARTO SPOSTAMENTO

La narrazione che gli insegnanti fanno per spiegare al consulente la loro richiesta e le ragioni per cui si sono rivolti a lui tende a privilegiare gli aspetti di ripetizione degli avvenimenti e dei comportamenti del bambino/ragazzo problematico.

“Fa sempre così”, rischiando di stigmatizzare un modo di fare e di essere nella riproduzione impensata di atteggiamenti uguali e incomprensibili.

Ciò si presenta, tra l'altro, con l'uso di un linguaggio “a formule” con effetti di genericità e spersonalizzazione, quando non patologizzanti: “Ha un atteggiamento aggressivo”; “E' oppositivo”; “Ha comportamenti iperattivi”.

Il quarto passaggio si propone di superare la generalizzazione di tale modo di descrivere e definire gli accadimenti sostituendolo con il racconto di un episodio.

L'episodio ha la capacità di far vedere una scena precisa, “quella volta lì”, una volta di più indicando tempi, spazi e attori riconosciuti e riconoscibili. Inoltre l'episodio, narrato per iscritto, permette di individuare dove l'occhio di chi guarda tende a posarsi facendo emergere significati fino ad allora non dichiarati.

Neppure va dimenticata l'importanza che può assumere lo “stile” con cui la narrazione viene fatta, in termini di rilettura degli elementi emozionali e referenziali.

Anche qui è necessario segnalare le possibili resistenze a questa proposta. La consegna di scrivere un episodio infatti, a volte, produce l'obiezione che “un solo” avvenimento non può essere ritenuto esaustivo di una situazione. E' importante ribadire che non si tratta di arrivare a conoscere una “verità” pensata come assoluta e valida per tutti, bensì di “scavare” nella rete dei gesti, degli accadimenti, delle parole, degli oggetti, degli espliciti e degli impliciti di cui è fatta l'esperienza educativa.

QUINTO SPOSTAMENTO

Come detto al punto precedente lo sguardo sotteso alla domanda di consulenza, proprio perché abituato alla generalizzazione, vede soprattutto quello che si ripete.

Questa consuetudine rischia di far entrare in un corto circuito di riproduzioni di letture uguali a se stesse e senza via d'uscita. La percezione che avvenga sempre la stessa cosa, gli stessi comportamenti, gli stessi scambi comunicativi, produce un *cul de sac* nell'intervento educativo.

L'ipotesi del quinto e ultimo passaggio è che sia invece il privilegiare l'attenzione alle differenze, anche minime, che permette di intercettare possibilità di cambiamento. Sono queste - piccoli scarti di tempo nelle risposte apparentemente uguali, un gesto differente dal giorno prima, una risposta dopo settimane di silenzio - le “pieghe” entro le quali è possibile e necessario attivare interventi educativi. Piccoli interventi minimali che rispettino la ritualità lenta del riconoscersi nell'esperienza formativa comune (e forse reciproca).

Da un piano “inclinato”, da una collocazione interna e una postura di avvicinamento possiamo guardare avvenimenti che non si ripresentano mai completamente nella stessa maniera. La seconda volta non è identica alla prima.

Questa è la prospettiva che potrebbe permettere di superare l'*empasse* del “sempre così” che ferma il bambino/ragazzo e l'esperienza formativa in cui si trova in una fotografia statica e bidimensionale.

