

ALESSANDRO CITRO

La relazione spaziale ed emotiva all'interno della classe

Ritorniamo indietro, a prima dell'era-dad, quando si dava per scontato una situazione logistica ormai immobile e domandiamoci cosa avviene nella relazione di cura scolastica all'interno delle mura dell'aula e cosa succede quando si chiude la porta e inizia una lezione. Cosa avviene una volta che un insegnante con le sue fattezze fisiche si inserisce in un contesto in cui trova, in media, quaranta occhi o più che lo fissano tradendo spesso in quello sguardo resistenze al coinvolgimento relazionale. Diciamo che, a livello elettromagnetico, si crea un campo energetico in cui i possibili aggiustamenti omeostatici potrebbero alterarsi per "l'intrusione" di un altro portatore energetico (il docente); a livello psicologico, come ci suggerisce Freud, chi entra in un circuito già definito assume le sembianze del perturbante, il sinistro, colui che sposta gli equilibri possibili formatisi precedentemente. Paradossalmente, in questi casi, non è il docente colui che mette in atto il rito dell'accoglienza ma è proprio lui che viene accolto dai ragazzi della classe. Un ribaltamento pedagogico di cui bisogna tener conto ogni volta che si entra nelle classi e si è convinti di essere il *dominus* in quelle relazioni; in quelle situazioni si è "ospiti" ed è bene ricordarselo ogni volta per aver un buon approccio pedagogico e scolastico. È chiaro che bisogna conoscere se non padroneggiare le spinte emotive e affettive che si creano ogni qualvolta accadono le relazioni di cura e di aiuto e la relazione educativo-scolastica non sfugge assolutamente a queste regole, anzi, proprio nel contesto di una classe si realizza la massima espressione della relazione di aiuto

e di cura. E come in tutte le relazioni di aiuto bisogna essere pronti e sorvegliati per recepire e assorbire i “colpi bassi” del rapporto. Il docente che entra in una aula sa che il fallimento della relazione è sempre dietro l’angolo e deve essere attrezzato a respingere gli assalti oppositivo-provocatori dei suoi alunni. Sempre Freud asseriva che educare è una professione impossibile e se si vuole educare bisogna sapere che ci si ferisce interiormente perché spesso, molto spesso, docenti e discenti sono portatori di solitudini personali, spesso lancinanti, che si incrociano e se non si vuol cadere nella finzione pedagogica del rapporto, per cui il routinario e il mansionario diventano paraventi all’esposizione emotiva bidimensionale, bisogna essere continuamente lucidi, sorvegliati, equilibrati, *compos sui*, adoperando tutto lo spettro percettivo dei cinque sensi e, a volte, utilizzando anche il sesto.

Le caratteristiche interiori e professionali da impiegare nel gruppo classe

Serve a tal proposito essere “interessanti”, didatticamente erotici, come scrive Recalcati, aver studiato e appreso le dinamiche di insegnamento e di apprendimento, conoscere la materia che si insegna ma non nel senso di sapere culturalmente tutto della materia ma nel senso di saper affrontare il limite di questo ostacolo, saper affrontare cioè l’irruzione dell’assurdo e dell’imprevisto che si materializzano inesorabilmente durante l’ora di lezione, incrociare i pensieri inerti dei ragazzi per traslare il caos in cosmo, il possibile in reale, l’ipotetico in certezza. Tutto ciò esige un mutuo riconoscimento, una condivisa reciprocità relazionale che abbatte il docente come unico portatore apodittico di verità e innesta un circuito dialogico il cui il tempo, la pazienza e l’esperienza sono i fili conduttori della cura educativa, in aperto conflitto dunque con la odierna deriva numerativa e docimologica in cui il numero è il rilevatore feticcio e la prestazione, la lancetta orientativa degli apprendimenti (e ormai anche degli insegnamenti).

Molte volte se ciò non avviene o è di difficile attuazione, lo sconforto alligna nel cuore dei docenti per cui la tentazione di abbassare progressivamente quella soglia onirico-idealistica che è stata alla base della decisione di diventare insegnanti è molto forte. E ormai è molto forte anche la percezione sociale e personale della figura dell'insegnante che nell'ultimo ventennio ha vista erosa indubitabilmente la sua credibilità. Se non si possiede salda la certezza che ogni atto educativo e formativo è una consegna del testimone che altri hanno lasciato a noi (genitori, amici, insegnanti, ecc. ecc.), per cui si è inseriti in un circuito relazionale in cui si concretizzano "obblighi" di restituzione verso il prossimo, difficilmente si coglie l'importanza e lo spessore di un esercizio civico ed esistenziale che è fondamento irrinunciabile di ogni comunità. E qui, al di là di ogni motivazione personale o come spesso si abusa nel parlarne, di presunte o vere "vocazioni", è giusto rimarcare come a livello legislativo e giuridico molti sono gli articoli della Costituzione che riguardano l'educazione, la cura, l'insegnamento, la scuola, articoli 3, 9, 30, 33, 34, 54, 98, per ribadire, in tempi di annacquamento e prestigio sociale della figura dell'insegnante e della scuola, la centralità del mondo scolastico.

L'esplorazione soggettiva delle radici di una scelta umana e lavorativa

Se anche tutto questo non bastasse a dare un orizzonte di senso e una profondità alla nostra azione educativa e pedagogica, Marco Rossi Doria suggerisce, sottolineando il carattere strutturalmente serio della cura e dell'educazione, di raccogliersi in silenzio e poi mettere per iscritto le motivazioni che hanno portato a diventare insegnanti. *An emotional statemen*, una dichiarazione emotiva, replicabile ogni tot anni in cui riassumere i pensieri, i pro e i contro della scelta fatta nel passato. Una sorta di rinnovo dei voti religiosi o di promessa nuziale o ancora una partita doppia

professionale ed esistenziale per far emergere lo stantio o la freschezza delle scelte operate nel passato: «[...] a oggi anno questo giorno questo del mese di questo dopo questo tempo di insegnamento e in virtù di questo che mi è capitato di pensare nel corso del mio lavoro per il quale io sono pagato e detengo un posto nella società, io so che ho scelto di fare il mio mestiere perché [...]»¹.

Per scongiurare asetticità e la problematicità del rapporto di cura educativo in tempi e contesti in cui ormai le classi scolastiche sembrano metafisici non-luoghi, o al contrario, iper-luoghi, Rossi-Doria propone un tuffo ossigenante nelle realtà educative spontanee, le associazioni, in cui ci si misura sempre con svariati modelli relazionali e ci si sforza operativamente di trovare un equilibrio interpersonale che viene a galla soltanto a costo di una immersione profonda nel proprio sé per cercare risposte al “cosa ci faccio qui” e al “come mi posiziono con”.

Una volta affrontato questo percorso, ci si può rivolgere alla comunità scolastica, travasando, reinventandole, a guisa di vasi comunicanti, la creatività, la novità, la sperimentazione, vissute nella associazione. «Chi insegna a scuola - penso - dovrebbe sempre avere un altro luogo dove impara o ri-impara a sua volta, come se fosse a scuola». Un altro luogo, un altro contesto, un altro diverso, per dislocare un punto di vista ossificato, apprezzare meravigliandosi l'alterità e il movimento paradossale della vita, spesso a contatto diretto con ambienti e situazioni di esclusione sociale in cui l'imperativo categorico è “esserci” pedagogicamente, essere presente in prima persona accollandosi miserie e ingiustizie strutturali, fronteggiando, anche con l'indignazione, realtà escludenti accettate passivamente dalle istituzioni, una cura relazionale, innervata da e in contesti alternativi, motivata da bisogni individuali e collettivi inappagati da fallimenti co-

¹ Marco Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 2007, p. 76.

munitari insopportabili e dal riconoscimento sofferente del volto dell'altro.

Docenti-scrittori e metariflessione

Proprio su questa narrazione e approfondimento riflessivo della propria avventura professionale - e smarcandosi in molti casi dalla teorizzazione accademica e universitaria - si è creata una ormai pluridecennale scia di insegnanti-scrittori che hanno avvertito l'importanza della narrazione dell'incontro umano, del corpo a corpo quotidiano nelle aule scolastiche, dichiarando espressivamente molte volte, spaesamento, disagio, sofferenza: Mastronardi, Manzi, Starnone, Lodoli, Oggero, Affinati, Veladiano, Rossi Doria, D'Orta, Lodi, Visittilli, Di Diego, Raimo, Giovannone, Moreno, Melazzini, Banda, Onofri, Chiesa, Milani, Giornelli, De Michele, Vecchioni, Mastrocola, Accardo, Erba, Marchetta, Corlazzoli, Albinati in Italia e almeno Mc Court e Pennac all'estero.

Tralasciando questi ultimi due autori sui quali ritorneremo, non è possibile però dimenticare le riflessioni di un pensatore che già quasi cinquanta anni fa aveva aspramente criticato i modelli imperanti della scuola soprattutto in occidente e che anticipava profeticamente gli insuccessi pedagogici degli stessi: Ivan Illich!

Miti sull'istruzione e pensiero divergente

Ebbene, per Illich, l'attuazione della frequenza obbligatoria a scuola e l'istituzionalizzazione e obbligatorietà dei valori alla base del circuito insegnamento-apprendimento, che così diventano dei servizi, rende la scuola un carcere a vita permanente in cui gli insegnanti sono i custodi monolitici di un modello sociale preconstituito e autorigenerante e gli alunni soggetti alienati a cui non è concessa alcuna forma di dissidenza individuale, pena l'espulsione dal circuito sociale predeterminato e

senza alternativa. Dice Illich che in questo sistema si manipola consapevolmente il legame insegnamento-apprendimento, perpetuando ciò che il sistema sociale ha già deciso a priori, non lasciando spazio a novità o esercizi di deragliamento dall'imposta cultura dominante, obbligando i ragazzi in formazione ad un allineamento educativo che non ammette defezioni. Eppure, continua Illich, molte cose che si imparano e servono nella vita si imparano fuori dalle quattro mura scolastiche in circostanze impensate non programmabili a priori. La scuola, intesa così, diventa uno pseudo-servizio pubblico, proprio perché istituzionalizza ciò che non è possibile fare. Illich ben sa che l'adolescenza è resistente per natura alle forme di programmazione sociale ed educativa e asserisce che la vera educazione dei giovani dovrebbe essere una relazione di cura senza prezzo, un atto socratico di carattere gratuito basato sulla convivialità e il cui fine dovrebbe avere lo spessore dell'ascesi, favorendo nei ragazzi la responsabilità del proprio sviluppo e del proprio sapere. In quel contesto successivo alla contestazione del '68 le ragioni di Illich non sembravano tanto utopistiche e visionarie di quanto non possano apparire oggi e forse, visto le innumerevoli falle del nostro sistema, lo scandalo consiste proprio nel fatto di considerarle tali, non avendole tenute in debita considerazione e non avendo saputo coglierne la valenza profetica.

L'imperfezione come cifra esistenziale e la sua cura

Anche Pennac non ha avuto paura nel sostenere al pari di Illich che la relazione insegnante-alunno non può essere calata monoliticamente dall'alto ma richiede, al contrario, una messa in discussione giornaliera di ciò che il giorno prima si è rivelato valido e il giorno dopo ci si accorge che non lo è più. «Insegnare è proprio questo: ricominciare fino a scomparire come professori», afferma Pennac alla luce della sua esperienza di ragazzo portatore di "somaraggine" salvato da quattro professori e soprattutto salvato e "liberato" da sé stesso. E per fare tutto questo dichiara che alla base di ogni

relazione di cura ci deve essere una parola che si fa fatica a pronunciare e che forse crea anche scandalo: l'amore². L'amore è metodo, forse, "il metodo", unico e indefettibile e che può essere dichiarato soltanto metaforicamente pena la presunta banalizzazione della relazione educativa. Anche Pennac profetizza e lo fa sognando un reclutamento dei professori tra coloro i quali andavano male a scuola - in questo caso avrei tutti i titoli - e un esame di abilitazione in cui fosse centrale il ricordo e l'elaborazione psicologica e pedagogica di un insuccesso scolastico personale. A tal riguardo, è interessante notare un episodio narrato da Affinati nella sua fatica letteraria dedicata a Don Milani *L'uomo del futuro*. Diffidando della compiutezza umana e del limite di ogni cosa perfetta, a chi gli chiedeva un giudizio su una insegnante bravissima nel tenere le lezioni e nel saper fare tutto il resto, Don Milani esclamava lapidario: "*Non vuol bene a nessuno*", rimarcando inesorabilmente che la relazione di cura educativa profonda presuppone sempre un campo minato, una tensione emotiva da arginare, lungi da un professionismo algido e arroccato, a meno che non si voglia camminare ipocritamente in superficie. Se è vero che la cura degli altri presuppone un coinvolgimento totalizzante, come dichiara papa Francesco, il quale rivolgendosi ai sacerdoti dichiara che bisogna prendersi addosso "l'odore delle pecore", nella cura in classe bisogna saper affrontare anche i cattivi odori, le puzze, di chi abbiamo di fronte al pari di referenze personali esclusive e insostituibili di cui magari anche noi siamo stati portatori.

Tutto questo per tenere bene a mente chi siamo stati, quale passato ci ha definiti, che elaborazione abbiamo realizzato dei nostri conflitti interiori, mostrando sì la nostra forza ma anche la debolezza a chi incrocia il nostro sguardo quotidiano, specchiando inesorabilmente ferite, limiti e solitudini che porteranno immancabilmente frutto.

E chiudiamo questo intervento con una citazione di F. Mc-

² Daniel Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008.

Court dal libro *“Ehi, prof!”* in cui narra (spesso ironicamente) le sue imprese scolastiche nelle scuole superiori americane, rimarcando le tensioni emotive e affettive tra generazioni, tra professori e alunni e il carattere sanguigno e carnale dell’essere insegnante e del rapporto di cura agonistico con gli alunni, non escludendo, tuttavia, il concetto freiriano di do-discenza in cui insegnamento e apprendimento non hanno una unica direzione ma si alternano in un percorso circolare e mutuale.

«Anziché insegnare, raccontavo storie. Qualunque cosa, pur di tenerli zitti e buoni. Loro erano convinti che stessi insegnando. Ne ero convinto anche io. In realtà stavo imparando. E ti definivi un professore? Io non mi definivo niente. Ero più che un professore, e meno. Nell’aula di una scuola superiore uno diventa un sergente istruttore, un rabbino, una spalla su cui piangere, un cerbero, un cantante, uno studioso di secondo ordine, un impiegato, un arbitro, un pagliaccio, un consulente, un consulente, ‘abbigliamento, una guida, un apologeta, un filosofo, un collaboratore, un ballerino di tip tap, un politico, un medico, un fesso, un vigile urbano, un prete, un padre-madre-fratello-sorella-zio-zia, un ragioniere, un critico, uno psicologo, l’ultima goccia che fa traboccare il vaso»³.

³ Frank McCourt, *Ehi prof!*, Adelphi, Milano 2006, p. 34.