

17 - Ideologia della libertà, fraternità, uguaglianza: esperienza in una scuola elementare di Centocelle e prime indicazioni metodologiche. *Quadrangolo*, II, suppl. al n. 4, 1975, pp. 24-30.

Ideologia della Libertà dell'Eguaglianza e della Fraternità

Esperienze in una scuola elementare di Centocelle e prime indicazioni operative e metodologiche

Claudio Neri

Quando P. Perotti mi ha parlato di questo convegno ho accettato di partecipare con piacere perché mi pareva un momento necessario di incontro e di dibattito nella realtà psichiatrica romana.

Ho avanzato però alcuni dubbi sul tema; pensavo che potesse essere difficile, partendo da un punto di avvio così generale ed astratto, incontrarsi su quello che mi sembra più importante: i problemi, le cose con cui ci confrontiamo tutti i giorni.

Pensando poi sulla «libertà » mi sono accorto invece quanto questo problema fosse presente nel mio lavoro.

Paradossalmente, però, mi sono reso conto che non era la « Libertà » che incontravo (o la mancanza di Libertà con la quale mi scontravo), ma gli effetti dell'uso ideologico di questa parola.

Libertà, Uguaglianza, Fraternità hanno avuto, forse un tempo, un loro potere di indicare azioni capaci di trasformare la realtà sociale. Oggi sono abituale copertura per la mistificazione dei rapporti sociali ed interpersonali, per la discriminazione e l'esclusione. Mi sono accorto cioè, come questi affermati valori, nelle situazioni in cui mi trovavo ad operare, servissero come cardine di un processo ideologico che, nascondendo le forze materiali motrici ed impedendone l'analisi fornisce un'immagine di forze motrici false ed apparenti, potevo individuare semmai un rapporto con un processo di liberazione nel livello di azione concreta contro i risultati di questa ideologia e negli strumenti concettuali e tecnici utili per mettere in evidenza la mistificazione.

Vorrei proporvi questo ultimo aspetto del problema come tema di discussione e d'incontro tra di noi partendo da un lavoro in cui siamo impegnati, da quattro anni, come équipe medico-psico-pedagogica in una scuola elementare di Roma.

Darò alcune informazioni generali sulla scuola cercherò poi di individuare nel lavoro del primo anno alcuni punti essenziali che possano eventualmente servire per un dibattito. Ho scelto di limitare il mio racconto a questo periodo sia perché le difficoltà con cui ci siamo confrontati e le contraddizioni evidenziate dal nostro lavoro vi sono apparse più nette; sia perché, mi sembra, che a distanza di tempo mi è più possibile proporvi una riflessione su quanto si è verificato nella scuola e non il mio immediato momento di coinvolgimento.

La scuola in cui lavoriamo è poco diversa dalle altre costruite negli ultimi decenni: un edificio nel complesso piacevole anche se stretto tra le costruzioni intensive che la speculazione gli ha fatto crescere intorno; senza verde. La struttura, secondo lo schema più usuale nelle scuole, è per piani: al primo ci sono le prime, al secondo le seconde..., al sesto la direzione. Circa duemila bambini sono divisi tra ottanta insegnanti nei due turni, nei due plessi che costituiscono il circolo.

L'atmosfera che si percepisce sin dal primo contatto non è troppo tesa e formale; questo, credo, per merito del direttore che ha evitato ai maestri e agli alunni alcuni traumi che hanno invece subito negli ultimi anni molte scuole elementari: installazioni di classi differenziali e speciali, tasso di bocciature molto elevato, rigido controllo sugli insegnanti etc. .

L'assegnazione dell'équipe, su richiesta del Direttore, era avvenuta però proprio in concomitanza con quella dei due insegnanti specializzati per condurre classi differenziali. Come primo intervento nella scuola abbiamo quindi chiesto di riunire tutti gli insegnanti delle prime « beneficiari » delle classi differenziali per decidere in merito. L'équipe avrebbe accettato qualunque decisione il gruppo di maestri avesse espresso per una azione riguardo ai bambini.

Questa nostra dichiarazione voleva proporre in modo pratico, sin dall'inizio, un preciso rapporto tra noi come tecnici e gli insegnanti come rappresentanti della scuola. Era essenziale a nostro avviso che il potere tecnico non rimanesse illimitato ed inverificato come avviene invece quando la controparte è solo apparente. Non ritenevamo d'altra parte possibile deresponsabilizzare, con delega a noi, gli insegnanti rispetto a quanto avveniva dei bambini nelle loro classi.

Nella discussione che è seguita si è giunti, per votazione, alla rinuncia alle classi differenziali e sono state proposte due diverse modalità per affrontare il problema del disadattamento nella scuola ed utilizzare il lavoro dell'équipe, si poteva procedere secondo il modello più usualmente seguito dalle équipes nella loro « collaborazione » con la istituzione-scuola: l'insegnante individua il bambino « disadattato » e lo consegna al tecnico; questi ne valuta la situazione (con tests, colloqui etc. .) e poi con una diagnosi ne iscrive in una cornice medica la problematica; la « terapia » (classe differenziale, colloqui, psicofarmaci) rimane affidata al tecnico direttamente o, comunque venga eseguita, resta in ogni caso nel suo ambito di competenza ed avulsa dal contesto più generale della scuola.

In alternativa fu proposto di costituire in ognuno dei due plessi un collettivo composto da tutti gli insegnanti di prima nel quale fosse presente anche un membro dell'équipe. Qualunque problema riguardante i bambini vi sarebbe stato riportato; le decisioni adottate sarebbero rimaste sotto la responsabilità del gruppo nel suo insieme; se si fosse giunti a decisioni operative l'équipe o il maestro nella cui classe si trovava il bambino, avrebbero riferito di volta in volta al gruppo degli insegnanti che si sarebbe riunito quindi con una periodicità ravvicinata.

Successivamente sono state convocate assemblee di tutti gli insegnanti dei due plessi della scuola ed è stata decisa la formazione di altri otto simili collettivi (quindi anche per quelle classi in cui non era mai stato posto il problema delle differenziali); ai gruppi, che si sono riuniti, all'inizio con frequenza quindicinale e poi ogni settimana, ha quindi partecipato in questi quattro anni praticamente la totalità degli insegnanti della scuola. Questa estensione immediata del progetto di igiene mentale ha consentito di affrontare, sin dall'inizio, i problemi della « malattia » all'interno di un contesto operativo (i collettivi omogenei) vantaggioso per una analisi approfondita e tale da consentire una prima trasformazione della « malattia ». Nelle riunioni iniziali si riprodusse infatti nei collettivi il tentativo (già anticipato ed, anche se genericamente, affrontato nelle assemblee con la decisione di formare i collettivi) di delegare noi come tecnici a gestire la « malattia » in modo isolato dal resto della scuola. In questo nuovo contesto operativo c'era però una maggiore possibilità di analizzare ed affrontare il significato della segnalazione come modalità della istituzione scuola, di presentare la « malattia ». Con la segnalazione del bambino « disadattato » da parte del singolo insegnante al tecnico la malattia (qualunque sia il disagio di una scuola che nella fascia dell'obbligo espelle più di un terzo dei suoi allievi) viene infatti direttamente individuata nel bambino, voglio dire, materialmente dentro il bambino. Il significato di questa operazione (della quale in assenza di un contesto che ne consenta l'analisi non vi può essere consapevolezza né per il maestro né per il tecnico) è proporre la malattia, per quanto riguarda l'istituzione-scuola, come un dato esterno e spontaneo. Un po' come

avviene nel « Paese delle meraviglie » dove la Regina afferma: — prima viene la sentenza poi il processo —; così nella istituzione-scuola, dopo questa designazione le ragioni della malattia (del disadattamento del bambino) andranno cercate nel bambino stesso; si potrà al massimo ricercarle nella famiglia o nella società in generale comunque all'esterno della istituzione.

Si possono forse già fare alcune notazioni di carattere più generale: « spontaneo », nella forma più rozza, rimanda ad un ordine di cause naturale, biologico, costituzionale interno al bambino; in ogni caso separato dal contesto sociale in cui il disadattamento si è presentato.

Questo significa, in altri termini, presentare il disadattamento, rispetto alla istituzione scuola, come un processo (ciò che accade) e non come una prassi istituzionale (ciò che viene fatto in seguito a precise necessità socio economiche).

Questa plausibile rappresentazione della « malattia » ha effetti non soltanto per ciò che riguarda il bambino (che ne subisce l'onere e deve sopportarne la « terapia » riparatrice attraverso l'emarginazione in classi differenziali, la somministrazione di psicofarmaci o altro; ma soprattutto in tal modo viene reso impossibile ricercare le cause istituzionali che producono il disadattamento e la malattia. Se il tecnico accetta, infatti, come un « dato » la malattia del bambino non vi è infatti alcuna possibilità di analizzare la catena di operazioni che l'hanno preceduta.

Definire ed accettare la malattia del bambino come un dato spontaneo significa infatti dare per non avvenute tutte le operazioni conflittuali che si sono verificate nell'istituzione, nella classe e dentro il maestro prima di questa designazione del bambino; questo rende impossibile non solo procedere ad una analisi dell'istituzione, ma anche semplicemente agire in modo alternativo rispetto a quanto il funzionamento di questa propone.

Il tecnico ha una sua specifica funzione assegnata nella catena di queste operazioni, come razionalizzatore della esclusione secondo una logica separata ed inverificabile. La diagnosi assegna il problema allo ambito medico: il problema connotato con questo diverso ordine di segni è reso così inaccessibile ai membri stessi della istituzione-scuola. Dopo questa operazione di codificazione non è più possibile in alcun modo confrontare quello che accade al bambino con quanto è avvenuto nella istituzione: è anzi possibile affermare che la istituzione non ha nulla a che fare col disadattamento. L'intervento e gli strumenti del tecnico apparentemente completamente separati dall'istituzione su un altro piano risultano assolutamente coerenti con essa: dichiarando il bambino malato avallano infatti la sanità dell'istituzione. Con questa catena di operazioni, io credo, la scuola trovi infatti una conferma della propria equanimità ed « Uguaglianza » nella disuguaglianza dichiarata del bambino che da essa viene espulsa. Per cercare di affrontare radicalmente un nodo così rilevante del processo istituzionale sarebbe necessario, credo, fare contestualmente un doppio lavoro; da un lato più propriamente tecnico, (un nuovo metodo di lavoro contrapposto al vecchio metodo che è all'interno della logica istituzionale) dall'altro un lavoro critico sulla ideologia che sostiene la vecchia concezione della malattia all'interno della quale si collocano il tecnico ed i suoi strumenti. Sarebbe necessario cioè un lavoro di cui per ora possiamo soltanto prospettare la necessità, ma del quale un modello è individuabile nel lavoro compiuto da Freud alla fine dell'800 sull'isteria.

In questo caso l'apporto della psicoanalisi non può certamente essere valutato solo sul piano tecnico, ma bisogna riconoscere come abbia indotto modificazioni nelle rappresentazioni dei rapporti sociali. Freud è stato infatti in grado di trasformare in una esperienza di rapporto, il dato ideologico dell'isteria che gli veniva consegnato dalla società a cui apparteneva, come una malattia contenuta nel paziente-oggetto. La messa a punto di un nuovo contesto operativo e di rappresentazione (transfert) ha

coinciso infatti non soltanto con un completo cambiamento di prospettiva per quanto concerne la malattia, ma ha provocato contestualmente la messa in discussione di valori sociali e culturali indissolubilmente collegati alla modalità « isterica » di rapporto.

Le rappresentazioni che della famiglia, dell'infanzia, della maternità, della vita sessuale, la società borghese dell'800 coltivava a propria conservazione ne sono risultate decisamente alterate. Si può forse considerare in generale che nel momento stesso in cui venga proposta una nuova visione della « malattia » il supporto ideologico di questa e le modalità di rapporto che ne sono alla base debbano venire messe in discussione.

Torniamo ora ai collettivi ed a come hanno affrontato da un punto di vista pratico e molto confusamente il problema della malattia e del rapporto con l'équipe. I primi incontri sono stati spesso tempestosi; gli insegnanti in maniera caotica, spesso imbarazzata o rivendicativa, segnalavano i casi difficili o « patologici » delle loro classi chiedendo interventi diretti sui bambini o consigli espliciti su come comportarsi.

In genere dopo pochi minuti un insegnante cominciava a parlare di un bambino; senza distinguere passava ad un secondo poi ad un terzo ecc... Altri maestri si sovrapponevano con altri casi. Le richieste di parlare uno per volta rimanevano inascoltate; oppure nessuno parlava o si disinteressavano del discorso. Alcuni insegnanti cercavano di chiarire di quale bambino si stesse parlando chiedendo i nomi ma senza risultati.

Il discorso proseguiva vorticoso e dopo un certo periodo per lo più si concludeva precipitosamente su alcuni bambini o almeno su uno veramente « patologico » di cui l'équipe si sarebbe dovuta occupare. L'attesa dei maestri era, almeno apparentemente, quella che l'équipe si occupasse del caso segnalato e li sollevasse dalle responsabilità. Queste richieste pressanti però — per il numero, per il modo in cui erano avanzate ed anche alla luce della nostra esperienza, che ci aiutava a distinguere i casi medici —, non potevano in alcun modo configurarsi come una domanda di collaborazione tecnica o come realmente urgenti e motivate per quanto riguardava i bambini segnalati. La nostra risposta fu espressa inizialmente nei termini più rigidi: sostanzialmente ci saremmo rifiutati di visitare i bambini se prima non fossero stati chiariti all'interno dei collettivi i motivi di queste richieste. Abbiamo, cioè, proposto altre domande che tendevano a mettere in discussione il funzionamento della istituzione e che coinvolgevano tutto il collettivo: qual'è la richiesta? Quali necessità vi sono contenute? Come si può risalire dalla realtà della sofferenza del bambino disadattato al sociale che la determina? Cosa possiamo fare tutti noi per darci una risposta e prenderci cura del bambino?

Credo che la nostra risposta abbia avuto il valore positivo di un'indicazione per una analisi dell'istituzione; Abbia cioè contribuito a portare l'attenzione dei collettivi sulle modalità attraverso cui l'istituzione

scuola aveva prodotto l'emarginazione, l'esclusione, il disagio (dei bambini o degli insegnanti) che dai maestri, con le loro pressanti richieste, ci veniva segnalato. La nostra risposta conteneva però anche elementi di un rifiuto emotivo che ostacolavano la possibilità che il lavoro procedesse e rendevano più rigida la contrapposizione tra noi e gli insegnanti.

Questa contrapposizione raggiunse momenti drammatici finché trovò sul piano dell'istituzione uno sbocco con la messa a punto di nuove modalità di intervento. Soluzioni tecniche via via diverse sono emerse dal confronto e dalla partecipazione nostra e degli insegnanti all'interno dei collettivi. Esse sono variate coll'evolversi delle forme assunte dal problema della malattia nell'istituzione e dei diversi aspetti di essa che si sono presentati durante questi quattro anni.

Nel corso del primo anno fu elaborata una particolare modalità di lavoro con gli insegnanti nelle classi che offriva la possibilità di prendere contatto con i problemi del gruppo-classe e promuoverne il lavoro collettivo nei confronti del singolo bambino. Nel secondo anno invece di isolarne la problematica furono discussi ed adottati dagli insegnanti nuovi criteri di formazione delle classi che tendevano ad impedire la costituzione, fin dall'iscrizione, di classi emarginate. Si sono successivamente sviluppati tentativi di modificare la struttura della classe, come elemento strutturale della scuola, proponendo nuove strutture interclasse che potessero elaborare diversi metodi di apprendimento e lavoro, ed una diversa partecipazione. Sul piano più generale dell'istituzione la risposta tecnica al disadattamento ed alla malattia ha assunto dunque forme sempre diverse. Senza entrare in dettaglio vorrei ora invece cercare di discutere la causa che ci ha reso inizialmente così ardua la elaborazione di nuove soluzioni e perché tanto a lungo è durato il braccio di ferro tra noi e gli insegnanti. Credo questa difficoltà sia derivata dalla necessità nostra e degli insegnanti di elaborare una posizione di responsabilità. Intendo parlare di un assetto interiore e di gruppo che ci permettesse di non considerare la malattia come esterna (dove si cerchi di collocarla poi poco importa), ma come qualcosa con cui impegnarsi in un contesto relazionale.

Di « Responsabilità, psicoanalisi e psicoanalismo si parlerà però in una relazione di questo pomeriggio. Io vorrei cercare di dare su questo punto un apporto più personale indicando come il raggiungimento di questa posizione nel collettivo con gli insegnanti, abbia per me rappresentato un momento di elaborazione emotiva anticipando in qualche modo una ancora non formulata elaborazione tecnica. Per alcuni motivi forse casuali in uno dei collettivi delle prime si era stabilito un clima meno teso che in altri, e quasi amichevole; ad esempio, credo che in questo collettivo il ribaltamento proposto dall'équipe che valorizzava la malattia dell'istituzione rispetto a quella dei bambini venisse avvertito — più che come un atteggiamento ostile — semplicemente come un « tenersi fuori » e negare che ci fosse malattia o sofferenza perché si rifiutavano di considerarla secondo l'ottica proposta. Dopo un certo numero di riunioni emerse come nodo centrale del lavoro il caso di un bambino gravemente mongoloide. L'attesa del gruppo era che, almeno questa volta, non ci saremmo potuti rifiutare di intervenire di fronte all'evidenza della malattia. La risposta a questa situazione drammatica, forse in assenza di una sufficiente elaborazione tecnica, è stata espressa attraverso un mio più diretto e personale coinvolgimento nel gruppo. Avvertivo in quel momento che questa era l'unica forma per me possibile di risposta alle esigenze del collettivo ed al problema del bambino mongoloide. In sostanza ho raccontato un mio ricordo: come alle elementari venissi regolarmente allontanato dal coro perché stonato pur avendo un grande desiderio di cantare. « Per il bambino segnalato non c'è altra possibilità drammatica che un istituto speciale; oppure una soluzione che possiamo trovare noi in questo momento ». Con il mio intervento, anche se grossolano su un piano tecnico, l'équipe si assumeva all'interno del collettivo la responsabilità di gestire la sofferenza. Questo è stato compreso chiaramente e credo sia stato anche emotivamente evidente come l'esclusione non potesse passare soltanto all'interno della persona segnalata: il bambino, oppure io, ma anche necessariamente all'interno del gruppo classe al quale egli apparteneva e del nostro collettivo. Alla risoluzione

della strettoia nella vicenda emotiva del gruppo ha coinciso la possibilità di progettazione pratica: fu deciso che il maestro avrebbe tenuto nella sua classe questo bambino che costituiva un maggiore impegno, ad esempio non camminava bene, ed in varie occasioni doveva essere portato in braccio; e che tutto il collettivo nel suo insieme si sarebbe

assunto il problema. Le difficoltà e i risultati conseguiti sarebbero stati responsabilità di tutti.

Il fatto che il maestro tenesse il bambino nella classe rientra, si può dire, nell'ambito comune di un gesto di soccorso. E' considerazione quasi immediata che per questo bambino l'aggiungere una esclusione dai suoi compagni alla situazione di grave sofferenza in cui già si trovava non poteva che aggravare la sua condizione. Non è stato però guardando la situazione con questa ottica che si è deciso di mantenere il bambino nella classe. La « Fraternità » penso, in questo senso, sia l'espressione riparativa dovuta ad una diversità consacrata; il momento tollerante dell'esclusione. La fraternità, in altri, termini, nega i rapporti emotivi del gruppo-classe e le necessità sociali che ne determinano la struttura e le vicende; proponendo nuovi legami artificiali e sovrapposti stabilizza in modo mistificato la divisione e la relazione tra salute e malattia e crea una fittizia solidarietà. Viene così impedita la responsabilità di analizzare e far evolvere le situazioni strutturali del collettivo che hanno prodotto la malattia o che comunque hanno proposto questo tipo di divisione e di gestione della malattia e della salute.

La decisione fu presa superando questa posizione con una nuova messa a fuoco del problema che privilegiava il collettivo ed i suoi interessi come elemento centrale al cui interno sarebbe rientrato l'interesse del singolo. Ci era chiaro infatti, lasciando questo bambino nella sua classe, che anche il privare i compagni di una loro parte più debole avrebbe reso più difficile a tutti di accertarsi e di sviluppare i propri diversi modi di esprimersi. Questa nuova proposizione trasformava il problema tecnico che dovevamo affrontare: il problema non era più come trattare quel bambino, ma come procedere nell'organizzare il lavoro della classe e come eventualmente trasformarne la struttura in maniera

che la classe nel suo insieme, compresa la sua parte « bambino mongoloide », potesse svilupparsi. Un frutto di queste modificazioni strutturali può essere forse indicato nella decisione presa dagli insegnanti di questo collettivo alla fine dell'anno, di promuovere in seconda tutti gli alunni. La presenza del bambino mongoloide aveva indotto, almeno per quello anno, un cambiamento per tutti i bambini: l'esigenza dello sviluppo della vita comunitaria della classe prevaleva sulla logica concorrenziale proposta dalla promozione individuale. Vorrei riprendere il discorso sui rapporti emotivi nel gruppo raccontandovi alcune sequenze del nostro lavoro che danno indicazione su come le tensioni di questi possano manifestarsi sotto forma di un problema individuale. « La classe è una terza, abbastanza allegra; i bambini sono disposti per file ordinate; appena si entra si nota un bambino solo, al primo banco, un pò più vicino di tutti gli altri alla cattedra. Si vede subito che questo bambino (che si chiamerà Marco) ha una maniera goffa di muoversi: disturba, si agita, fa cose diverse dagli altri bambini, però gli viene permesso tutto. Non viene mai richiamato all'ordine, e la maestra si occupa continuamente di lui. E' una donna sulla quarantina; parlo con lei (come sempre all'inizio di una visita in classe). Propone i rapporti all'interno della classe la disciplina ecc. in maniera un po' moralistica, anzi antiquata, un pò fuori fase e di maniera. Quello che dice provoca in me disagio. Avverto infatti una disparità tra il suo modo di parlare e le impressioni che ricavo dal modo in cui è vestita, dalla sensazione che dà muovendosi, dall'impressione della aula molto gaia: come se questa insegnante proponesse un grosso coinvolgimento emotivo ed anche corporeo-sessuale ». Nella prima fase del lavoro nella classe promuoviamo una progressiva disorganizzazione della classe istituzionalmente ordinata per permettere l'emergenza

di fantasie che altrimenti rimarrebbero incarcerate nell'aspetto più stereotipo che la classe mostra all'esterno. Durante questo periodo Marco si muove, disturba gli altri, cambia di posto, sempre accompagnato dalla tolleranza della maestra e dall'indifferenza infastidita dei compagni. Propongo alla classe di parlare di Marco: è inutile aspettare perché il problema è così evidente ed è stato già precedentemente esplicitato dalla maestra. Dopo poco che i bambini parlano di Marco, ma come se stessero parlando dello stesso argomento, (come nelle libere associazioni quando si passa da un tema all'altro senza continuità) cominciano a parlare dei difficili rapporti tra maschi e femmine. Si fanno accuse reciproche di darsi fastidio, di non collaborare, di non stare bene insieme. Noto solo ora che c'è una rigida divisione a metà classe tra maschi e femmine, sono divisi in due schieramenti. Progredendo nella disorganizzazione anche spaziale della classe ci muoviamo (io e Lorj, la studentessa che è venuta con me nella classe) dalla cattedra. Si cominciano a fare due piccoli consigli: un gruppo di maschi si riunisce intorno a me, le femmine intorno a Lorj. Veniamo messi a parte di piccoli fatti e pettegolezzi riguardanti la vita sotterranea della classe: chi è fidanzato con due o tre ragazzine, bigliettini che vengono passati dall'uno all'altro, rapporti, liti. Questa contrapposizione in due blocchi è di lunga data ed ha una storia. La maestra ha già proposto una volta un'unione massiccia, accoppiando nei banchi tutti i maschi e le femmine; è durata però solo un giorno, poi tutto è tornato nella situazione precedente. Marco ha uno status sociale anche per quanto riguarda questo differente dagli altri:: per esempio, mentre parlano nei gruppi, tocca il sedere alle ragazzine, mette le penne dentro i pantaloni dei ragazzi, dice le parolacce. E' l'unico che esprime un ostentato comportamento sessuale. La classe sembra consentire questo a Marco e tenerlo in classe usandolo come nei villaggi lo scemo. Penso che può esprimere impunemente e provocatoriamente attraverso il proprio comportamento un certo livello della vita sessuale della classe perché in un certo senso così lo fa per tutti in maniera non compromettente proprio per il suo essere diverso. Nel nostro successivo lavoro nella classe abbiamo cercato di promuovere una evoluzione di queste fantasie sessuali e di procedere ad un diverso tentativo di unione attraverso il contributo dei bambini più liberi da angosce. In questo lavoro di maturazione (lo accoppiamento tra maschi e femmine deve essere inteso nel senso più generale di processo di integrazione) l'ostacolo maggiore è stata la difficoltà che i bambini avevano di riappropriarsi di quella parte delle fantasie del gruppo classe che era stata isolata e ridicolizzata in Marco: sinché Marco non poteva integrarsi di pieno diritto con gli altri. anche questi non avevano possibilità di accoppiarsi e sviluppare le fantasie relative alla vita in comune nel gruppo. Marco, con evidenza, aveva dei problemi personali (forse anche un deficit organico); contemporaneamente si può con altrettanta sicurezza dire che quanto avveniva in lui ed il suo comportamento erano espressione di emozioni e conflitti, irrisolti e rifiutati nella classe e che vi era con ogni probabilità correlazione tra questi ed un vissuto dell'insegnante. Dobbiamo quindi esaminare più a fondo l'affermazione della istituzione scuola secondo cui ognuno è responsabile del suo successo od insuccesso; interiormente autonomo, cioè Libero, cioè in grado di autodeterminare il proprio comportamento. Questa affermazione propone che non vi sia alcuna relazione tra mondo interiore e la realtà sociale ovvero che accadimenti intrapsichici e contesto istituzionale siano da considerare completamente separati e non correlabili. Questa formulazione del rapporto tra il bambino e la classe (e la scuola) serve a fornire — alla falsa coscienza dei membri dell'istituzione e di fuori di essa che accettano l'immagine pubblica che in tal modo viene proiettata — la base per una spiegazione plausibile (prima meritocratica ed oggi sempre più psicologica) di come mai: essendo la scuola aperta a tutti ed anzi gratuita, dia come risultato, apparentemente paradossale con le intenzioni e lo sforzo di chi lavora, una esatta riproduzione della piramide sociale per quanto riguarda il

successo scolastico e diplomi degli allievi. E' accettando ed avvalorando questa formulazione del « non rapporto » tra mondo interiore del bambino e contesto sociale di cui è parte che la psicologia nella maggior parte delle situazioni si è potuta integrare alle componenti più relative della istituzione-scuola venendo a costituire un supporto ideologico. Nel 1961 la « riforma Gui » consacra la scuola dell'obbligo aperta a tutti. La scuola è quindi ufficialmente diventata di massa; in altri termini la selezione non avviene già più e non può più avvenire come precedentemente,

attraverso il mancato accesso dei bambini delle classi subalterne. La scuola non modifica i suoi collegamenti sociali nè ha trasformato conseguentemente la propria struttura, ma mantiene la sua precedente committenza sociale. La selezione, da esterna alla scuola, diventa interna ad essa; in questo periodo appunto incomincia il primo impiego di psicologi nelle scuole con la finalità dichiarata di collaborare a sanare le contraddizioni che l'istituzione si trova ad affrontare. Valga questa sommaria indicazione: non ci interessa qui tanto vedere come spesso gli psicologi si siano rifiutati al ruolo loro assegnato, introducendo nuove contraddizioni nella istituzione, quanto esaminare più a fondo la ricerca che molti di loro hanno portato avanti per la definizione d'un nuovo modello del rapporto tra mondo interiore e realtà sociale. Questo rapporto mi pare centrale anche per il nostro discorso e spero che nel dibattito potrà essere ampliato specie per quanto riguarda la formulazione che da la psicoanalisi. Come contributo più diretto alla discussione, vorrei ora raccontare un ulteriore episodio che mostra il sovrapporsi ed il collabire in modo drammatico degli aspetti patologici dell'istituzione con l'assetto interiore di uno dei suoi membri. Cercherò poi di avanzare alcune ipotesi per rendere un eventuale confronto su questo problema.

Alla fine del primo anno di lavoro i dieci collettivi incominciavano a modificare la situazione di equilibrio e di staticità su cui si reggeva l'istituzione; in modo particolare l'isolamento di ogni insegnante dall'altro e la rigidità della gerarchia scolastica stavano lasciando il posto a relazioni di tipo diverso. Lo slogan: « scuola a porte aperte » che era stato adottato da molti insegnanti corrispondeva nei fatti solo ad iniziali sperimentazioni, ma certamente le comunicazioni tra classe e classe erano molto incrementate. In qualche misura era impossibile per tutti non partecipare alle trasformazioni della scuola.

Contemporaneamente a queste modificazioni dei rapporti all'interno dell'istituzione una delle maestre cominciò a dare progressivi segni di squilibrio sino ad una aperta follia. Il delirio che andò sviluppando aveva caratteri particolari: da un lato si richiamava in modo, direi, paranoicale alla gerarchia scolastica, ai rapporti con il provveditorato, inviava esposti ecc; dall'altro investiva le relazioni con i colleghi che venivano vissute in modo persecutorio o piene di timori gelosi riguardo ai bambini. Con gli altri insegnanti si comportava a momenti in modo estremamente formale, cioè untuoso e forse beffardo; a momenti era fortemente aggressiva.

La relazione fra lei e i bambini della sua classe si incrinò per dare luogo a due movimenti di segno diverso, o il più rigido formalismo: si muoveva come un burattino parodiando, come se recitasse la figura dell'orco, della maestra buona, della cattiva (e pretendeva che i bambini si uniformassero muovendosi anch'essi come burattini e rispondendo a comando); oppure la sua comunicazione con loro conosceva momenti di intensa partecipazione emotiva: per esempio un lirico, corale funerale ad una farfalla.

I genitori cominciarono a ritirare i bambini dalla classe oppure a non mandarli più affatto a scuola, mentre gli insegnanti sembravano ignorare del tutto gli avvenimenti apparentemente isolando la maestra dalla comunità. Per più di un mese continuò a fare scuola ogni giorno davanti alla classe vuota.

Il Direttore 'ci chiese di intervenire, ma rifiutammo un'azione diretta sulla maestra che si sarebbe inevitabilmente tradotta in una operazione di polizia sanitaria. Il problema



era di tutta l'istituzione e doveva perciò essere risolto, a nostro avviso, coinvolgendo tutti gli interessati. Finalmente gli insegnanti cominciarono a parlare apertamente di questa situazione ed a esaminarla nei collettivi. Si sviluppò un dibattito cui presero parte tutti i maestri. La presentificazione drammatica di una patologia che aveva caratteri specifici e riconoscibili di una malattia comune li costringeva infatti a confondersi con il proprio ruolo ed il proprio vissuto nella scuola. La maestra, si può dire, personificava ed esprimeva con il proprio delirio in modo diretto la malattia latente del tessuto relazionale della istituzione. I collettivi, lavorando su questo per molte riunioni, se ne assunsero la elaborazione da un punto di vista fantasmatico e ne gestirono lo sviluppo sul piano più diretto della vita istituzionale. Molti presero posizione. Infine la maestra fu messa in pensione su richiesta di un gruppo numeroso di insegnanti. In un modo, che può forse apparire crudele, una parte malata è stata così allontanata dal corpo istituzionale. L'azione ha segno opposto, ma è. mi pare, omogenea sul piano delle scelte a quella compiuta precedentemente riguardo al problema del bambino mongoloide: in ambedue le situazioni è stato privilegiato lo sviluppo della istituzione nel suo complesso rispetto al singolo. La risoluzione diversa credo dipenda da un dato strutturale: mentre la scuola è deputata ad affrontare qualunque patologia si manifesti tra i bambini, non altrettanto si può dire per ciò che riguarda gli insegnanti. La salute di questi non è compito primario dell'istituzione ma deve essere recuperata, come sanità del sottogruppo nel suo complesso perché solo così i maestri hanno la possibilità di prendersi cura dei bambini. La maestra che era venuta a personificare gli aspetti più patologici della vecchia istituzione non poteva, in quanto rappresentante di questi aspetti, essere separata nella scuola ma doveva venire separata dal resto dell'istituzione che aveva la possibilità di rinnovarsi.

Questo episodio lascia aperti però molti interrogativi: per esaminarne le implicazioni tra mondo interiore e realtà istituzionale (cui già prima accennavo a proposito della libertà): inoltre vorrei cercare di chiarire, se possibile, i limiti della nostra capacità di intervento. Le emozioni e le fantasie proprie della vita della scuola che erano state riattivate dal lavoro dei collettivi e dalla conseguente messa in crisi delle precedenti rigide modalità di gestione istituzionali (isolamento, gerarchizzazione ecc.) avevano preso forma, si può dire, come delirio nel mondo interiore dei membri; il delirio tematizzava assolutizzandole anche le difese istituzionali. Il nostro rifiuto a « trattare » la maestra come caso individuale ha impedito che venisse operata una negazione del rapporto tra realtà istituzionale e mondo interiore della maestra (e degli altri insegnanti quali membri dell'istituzione)<sup>2</sup>. Il lavoro dei collettivi ha consentito successivamente agli insegnanti di prendere contatto e rielaborare almeno parzialmente la malattia comune e quindi di proporre nuove strutturazioni istituzionali (e intra-psichiche?) che permettessero di regolare in modo meno rigido le emozioni e le fantasie emergenti dal rapporto con i bambini e tra gli insegnanti. Questo lavoro dei collettivi è stato però tale da consentire che una analoga trasformazione avvenisse per quanto riguarda la maestra che aveva subito il collasso tra proprio mondo interiore e contesto istituzionale patologico. Questa impossibilità ha reso inevitabile che la parte della vecchia istituzione non suscettibile di rielaborazione venisse espulsa insieme alla maestra che la impersonava. La possibilità che questa trasformazione potesse avvenire anche per quanto riguarda questa maestra avrebbe probabilmente dovuto corrispondere ad un rivoluzionario dei rapporti e della struttura e forse della finalità della istituzione che non eravamo in grado forse non è utile?) promuovere nella situazione in cui ci trovavamo. bisogna riconoscere che anche questa costruzione è ancora molto schematica e sconta un grave ritardo di elaborazione teorica. E' necessario dunque avanzare ipotesi nella speranza che possano dare qualche contributo a chiarirci ulteriormente il problema cui siamo di fronte. Cercherò a questo scopo di proporre altri angoli di prospezione da cui lardare il rapporto tra l'istituzione ed il mondo interiore dei membri. Considerare come se fossero scissi il mondo interiore e il

contesto istituzionale di cui una persona fa parte, si può dire, operazione arbitraria e mistificante; Una sommaria identificazione fra mondo interiore e il « sociale » risulta d'altra parte anch'essa una operazione gravemente riduttiva.

Uno « spessore » deve dunque venire preservato: per cercare di indicare meglio quello che voglio dire posso forse tentare di visualizzarlo attraverso la nota analogia con l'opera d'arte. Una prima definizione afferma «tutto quello che è dentro la cornice è arte, quello che è fuori, anche se si trova soltanto ad un millimetro di distanza, non è più arte ».

Secondo una ulteriore approssimazione la cornice può essere considerata però non più come una separazione, ma può venire precisata come: il luogo (utilizzando la parola in senso metaforico), in cui avvengono operazioni conoscitive e di pensiero relative alla definizione dell'oggetto; a questa definizione contribuiscono lo scambio tra: l'autore, chi partecipa alla fruizione dell'opera, ed in senso più generale, il contesto culturale. Possiamo identificare in una simile (e specifica) separazione di articolazione una delle fondamentali operazioni proposte dalla psicoanalisi nello individuare il suo oggetto ed il suo campo d'indagine. Sarà in questo caso però necessario tenerla ben distinta dai tentativi di applicare ai gruppi o alle istituzioni, formulazioni psicoanalitiche (tratte per estrapolazione dalla teoria frutto della ricerca nel setting duale); come ogni proposta di esaminare con « criteri » psicoanalitici il « sociale » (senza che sia stato preliminarmente individuato un setting psicoanalitico: appiattendo la relazione e confondendo così il « sociale » e la elaborazione fantastica compiuta dall'individuo e dal gruppo). Una operazione di questo stesso ordine è però più in generale momento essenziale della definizione di ogni contesto operativo e teorico. Per quanto ci riguarda più direttamente questa separazione ed articolazione ridotta a norma è uno degli elementi strutturali « dell'istituzione » utilizzando questa volta con Bion il termine non nel senso esclusivamente sociologico ma più generalmente culturale. Possiamo indicare nella « regola » il risultato codificato della somma di queste operazioni che da un lato trasformano in senso specifico l'oggetto (p. es. il bambino viene parzialmente o completamente individuato nell'alunno); dall'altro stabiliscono norme di comportamento distinte da quelle valide all'esterno (p. es. regolamento scolastico). Dipendente e correlata alla regola è anche la modalità specifica proposta dall'istituzione (ed adottata, più o meno completamente, dai membri) per controllare le emozioni relative alla attività ed alla vita associativa proprie dell'istituzione. In questo senso per esempio si può dire che la regola dà forma specifica ai rapporti emotivi dei maestri con i bambini e con gli altri insegnanti all'interno della scuola. Possiamo quindi individuare una somma di operazioni che regolano le relazioni di ogni istituzione con l'esterno (la stessa visione del mondo da parte della istituzione è specifica ed i rapporti con l'esterno in qualche misura prefissati); queste operazioni (o operazioni strettamente correlabili) sono altresì rilevanti per le relazioni all'interno della istituzione (e dei membri di questa con i propri oggetti interni?).

Al di fuori della istituzione il rapporto è più genericamente sociale e le « regole » che definiscono il « reale » sono meno individuabili, specificamente prefissate e definite nel vasto ambito culturale. E' proprio del contesto operativo psicoanalitico offrire la possibilità di riproporre il rapporto con « la realtà » degli oggetti interni ed esterni in forma trasformata in senso specifico nel transfert. Il setting (inteso come somma di operazioni regolative) separa e mette in relazione « lo spazio » in cui questa rianimazione può svolgersi con la « realtà » degli accadimenti del più vasto gruppo sociale e del mondo interiore dell'analista e dell'analizzando. La rappresentazione di questi rapporti che si sviluppa nel transfert è definizione funzionale (essa cioè dichiara il proprio valore metaforico e non pretende alcun valore di stabilità. E' a queste condizioni che la psicoanalisi permette una particolare trasformazione di queste relazioni attraverso la parola (non attraverso l'azione) e si può porre come luogo strumentale (non etico) di confronto di altre rappresentazioni che invece si

propongono come « reali » e stabili. A patto di non essere una *Weltanschauung* la psicoanalisi consente anche un riesame non degli oggetti ma per confronto della relazione del soggetto con i propri oggetti interni ed esterni, senza la imposizione di una nuova regola preformata ed istituzionalizzata. Il nostro tentativo nel proporre i collettivi degli insegnanti nella scuola aveva il senso di offrire un contesto disponibile per la espressione fantasmatica e quindi la eventuale trasformazione della « regola » istituzionale attraverso il vissuto del gruppo.

Ci auguravamo in altri termini (ed in parte questo è avvenuto) di rendere possibile un cambiamento delle regole istituzionali (lo spessore cui accennavo nell'analogia) mettendole in contatto con il vissuto originario dei collettivi. Nello sforzo di precisare i collettivi come un contesto operativo utile per questa elaborazione abbiamo cercato di tenere presenti più le invarianti della metodologia psicoanalitica che le sue precisazioni tecniche evidentemente la relazione che ci proponevano di indagare era infatti assai diversa da quella che è nata nel setting duale.

« La natura della innovazione introdotta da Freud » — nota Bion in *Esperienze nei gruppi* — « è stata determinata dal cercare una ragione dei sintomi nevrotici, non nell'individuo ma nella relazione dell'individuo con gli oggetti ». D'altra parte il gruppo non aggiunge niente all'individuo, ma permette di definire un nuovo campo e di visualizzare nuovi elementi che prima restavano esclusi (assunti di base). L'istituzione — io credo — potrà venire individuata come un nuovo campo d'indagine psicoanalitica (includendo altri elementi, rispetto al gruppo, come regole istituzionali, l'ideologia istituzionale ecc. .) In questo caso potremmo avere una serie di immagini di diverso livello del rapporto dell'individuo con l'istituzione e parzialmente sovrapponibili tra loro (omologhe dal punto di vista psicoanalitico). In quanto tali non sarebbero direttamente confrontabili invece con la visione politica o sociale della istituzione. Queste individuano naturalmente in essa oggetti specifici e coerenti rispetto al loro contesto. Potremmo quindi forse sviluppare questa affermazione di Bion: « non si può comprendere un detenuto senza tener conto del gruppo (istituzionale) cui appartiene. » proponendo due ulteriori formulazioni: « Nel rapporto duale di analisi si deve tener conto della trasformazione che il detenuto fa del contesto di cui è parte. L'istituzione nel proprio mondo interno. Tale trasformazione risulterà comprensibile per l'analista (quindi almeno in parte distinguibile dall'istituzione e dal mondo) non in quanto egli fa parte, ma in quanto compartecipe di più vasto contesto culturale in cui l'istituzione è contenuta. » Una seconda formulazione può venire così articolata: « Ponendo attenzione al contesto istituzionale si può cogliere solo indirettamente la elaborazione personale che i membri fanno delle proprie relazioni con la istituzione. Potranno essere messe in primo piano invece la regola e la ideologia dell'istituzione individuabili eventualmente come modalità attraverso cui questa promuove o coarta l'evoluzione dei membri »

Credo che, se sono riuscito a chiarire la mia proposta, potremo avere nella discussione dal lavoro del gruppo riunito per il Convegno diverse immagini sovrapponibili dello stesso accadimento da me rievocato o nuove trasformazioni di esso.

## Note

<sup>1</sup> N.d.R. Si tratta del titolo originale dell'articolo del Prof. F. Corrao, pubblicato in questo stesso numero della rivista. Ho avuto indirettamente notizia di questa maestra: dopo aver lasciato la scuola ed essere tornata al suo paese, le sue condizioni non hanno dato più preoccupazioni, a parte naturalmente, i tratti caratteriali.