

## Suggerimenti al giovane psicologo scolastico

*Marco Vinicio Masoni*<sup>1</sup>

**RIASSUNTO** La crisi del gruppo classe è probabilmente l'indicatore più drammatico di ciò che sta accadendo alla scuola. Siamo infatti di fronte a nuovi diritti alla relazione espressi dagli studenti, in modo spesso provocatorio e inefficace, perché il gruppo classe è divenuto il contenitore che obbliga all' "immersione" ragazzi bisognosi di "emergere". La reazione istituzionale trova soluzioni solo apparenti e in realtà portatrici di nuove difficoltà. Lo psicologo scolastico in questo nuovo contesto/territorio deve saper vedere dove la sua presenza può diventare strumento passivo di istituzioni ottuse o catalizzatrice autonoma di novità, e, poi, scegliere.

**SUMMARY** The crisis of the class as a group is probably the most serious indicator of what is happening in schools. As a matter of fact, we are facing new needs for relationships coming from students, often provocatively and ineffectively, because the class/group has become a black box that forces a leveling of students who on the other hand want to come out of it. The institutional environment is not succeeding to find proper solutions, thus creating even more difficulties. The school psychologist, in this new context/terrain, needs to be able to understand whether his help can become a passive tool for obtuse institutions or something that can autonomously foster the change and, eventually, make a decision.

### **Parole chiave**

gruppo classe, crisi, istituzioni, dislessia, psicologia, scuola

### **Key words**

class, crisis, institutions, dyslexia, psychology, school

## **1. Prologo**<sup>2</sup>

In una legge della repubblica Cisalpina, prima dell'unità d'Italia, alla fine del Settecento, si dice che le classi scolastiche non devono avere più di cento studenti<sup>3</sup>.

C'è stato un tempo quindi nel quale ciò era possibile, cento ragazzi in un'aula era ritenuto accettabile. Osservate qualche stampa dell'epoca, non vi sfuggirà l'aspetto dimesso dell'insegnante e al suo fianco il bastone

---

<sup>1</sup>Psicologo, Psicoterapeuta, Docente della "Scuola di Specializzazione in Psicoterapia Interattivo-cognitiva" di Padova e del "Corso Quadriennale di Specializzazione in Psicoterapia Cognitiva" di Mestre.

<sup>2</sup>Il prologo è una rielaborazione di una parte dell'articolo: M.V.Masoni, *Lo psicologo scolastico nella scuola moderna*, Quaderni d'Orientamento, dicembre 2010-anno XIX-N.37.

<sup>3</sup>Disposizioni emanate dalla delegazione degli studi di Milano di concerto con l'Imperial Regio Ministro Plenipotenziario (1765-1791), cit. in N.D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana- Dall'unità ai giorni nostri*, Zanichelli, 2009.

(niente carote). La differenza con oggi è che il bastone non c'è più. E' cosa buona, ma non basta.

Per raggiungere i suoi scopi la scuola di allora prende come modello fisico la chiesa: aula rettangolare con file di banchi e il pulpito dal quale si fa la predica, nel silenzio (ottenuto col bastone). Il "docente" versa nelle teste degli ascoltanti i saperi ufficiali. Senza dibattito. Ecco perché viene chiamata scuola del monologo o del silenzio. O, anche, dei saperi comandati: ti comando di sapere questo, porgimi il cranio. Non stiamo insomma ricercando qualcosa insieme.

Tutto ciò "funzionava" e ha funzionato fino a pochi decenni fa.

Oggi abbiamo nuovi diritti, nuove dignità, diamo una nuova importanza all'individuo, una nuova importanza alla relazione, anzi, a dir meglio, l'individuo chiede maggiore importanza e maggiore attenzione alla relazione. Nel tempo però in cui l'individuo sente di contare di più inizia anche a vedere con minore chiarezza e credibilità le gerarchie ufficiali. Più conti e meno trovi logico essere comandato.

Chi ha frequentato insegnanti e ha lavorato con le famiglie sa che non basta più dire io sono l'insegnante, o io sono il genitore, perché si venga obbediti e rispettati. Occorre negoziare, discutere, convincere, non basta certo l'espressione del potere, l'esposizione del grado gerarchico. Non passano più saperi comandati perché siamo davanti a un "pubblico" che tendenzialmente non obbedisce più. E do al termine "disobbedienza" un senso positivo, non parlo del disobbediente corrivo. Non sento più, io, ragazzo, come cosa ovvia il fatto di doverti ascoltare. Pare che lo studente dica: voglio chiedere, voglio capire perché, ne voglio discutere con te, e se scopro che non è possibile, allora lasciami stare, sto in classe per una costrizione incomprensibile, tu, insegnante, spiega pure se vuoi, ma non mi disturbare, io penso ad altro, o ti mostro, ferocemente e provocatoriamente, la mia apatia, o mi attacco all' I-Pod e non disturbo, purché tu non rompa.

Come venire fuori? La proiezione futura è che avremo, se la scuola ce la fa, se non muore, una scuola che avrà imparato a co-costruire conoscenze, non a comandarle.

Occorre quindi che l'adulto impari ad essere convincente, che metta a punto nuove competenze nel dialogo, nel rapporto con l'altro. Relazionali appunto. Da qui un'altra contraddizione del presente: occorrono competenze relazionali a fronte di classi ancora numerose, composte da persone che stanno chiedendo, ognuna di loro, un rapporto *vis à vis*. Il gruppo classe sta mostrando la corda. Paradossalmente la scuola di massa chiede più attenzione all'individuo ma costringe l'individuo al gruppo, l'ossimoro che ne esce è questo: emergi restando sommerso.

Questa è la scuola che il giovane psicologo della scuola incontrerà.

## **2. Lavorare affinché gli altri non abbiano bisogno di te**

Come nell' "assoluto" shellinghiano, diceva Hegel, tutte le vacche sono grigie, così a parlar di "psicologia scolastica" si rischia la stessa indeterminatezza.

Proponiamo allora qui una prima distinzione, ancorché ancora grossolana: abbiamo, come “territorio” del nostro fare, una scuola autonoma e una scuola eteronoma. Meglio ancora: una scuola eteronoma che ha al suo interno vaste fasce di insegnanti autonomi.

Per anni si è parlato di autonomia scolastica: si intendeva dire che la scuola doveva sentirsi libera di fare cambiamenti – in autonomia – *per adeguarsi alle differenze dei suoi studenti*. La cosa è stata raramente capita e spiegata in questo modo, tanto da far temere che chi l’ha formulata nelle stanze del ministero abbia ignorato la grandezza del proprio parto. Oggi chiariamo che per autonomia della scuola dobbiamo intendere anche la sua capacità, con i suoi dirigenti e i suoi insegnanti di formulare teorie dell’insegnamento e dell’apprendimento, che è un modo ancor più sottile di affermare che occorrono attenzioni pedagogiche *adeguate alle differenze dei suoi studenti*.

Per esclusione e in sintesi, la mancanza di autonomia della scuola ( la sua eteronomia) potrebbe esser definita come lo stato, la condizione, nella quale non ci si fanno domande.

Ora esistono una psicologia scolastica che si è accostata alla scuola autonoma e un’altra che campa in simbiosi con la scuola eteronoma.

Questa seconda psicologia, solo per alcuni versi meritoria<sup>4</sup>, appare esangue, come sfiancata per corse che ha solo creduto di fare, una coda trascinata dalla bestia madre, ma convinta di aver vita propria. Quando è questo il volto che mostra meriterebbe un nome latino, quasi da parassita: *psychologia scholae*.

Di quali “passività” parliamo?

Forse un esempio offerto in altri campi rende meglio l’idea: prendete la “psicologia architettonica”, offrite questa locuzione a chi non la conosce, cosa immaginerà? Qualcosa che studia il progettare? Che si pone domande sul rapporto fra progetto e committenza? Che si interroga sull’idea di monumento? Qualcosa che indaga la storia e il mutare delle idee d’architettura nel tempo? Che analizza la creazione mediatica degli archistar? Si scomoderà Ignacie Meyerson, inventore della psicologia storica? Macché, sfogliate le pagine di chi l’ha per primo nominata e vi ritroverete a legger di ricerche statistiche (qualche questionario per lo più in ambito ospedaliero) al servizio dell’architetto. A te il progettista chiede questo, all’agenzia di pulizia di far le pulizie. Tutta roba che ci vuole.

Oggi la chiamano “sinergia”, suona bene, ma il vero nome è “faquelchedicoio”.

Una autonomia della psicologia appare a volte impensabile, a troppi studenti si insegna che devono essere “scientifici”<sup>5</sup>, che devono

---

<sup>4</sup> Quando introduce per esempio nel 1990 l’ascolto nelle scuole grazie al canale dei C.I.C. (centri d’informazione e consulenza).

<sup>5</sup> Il fatto che spesso si fatichi ad accostare l’attributo “scientifico” a “psicologia” non tragga in inganno e non crei eccessive mortificazioni, le cosiddette scienze della natura non stanno, sul piano logico, molto meglio di noi, semplicemente sopportano con meno danni le approssimazioni. Quanti esperimenti devo ripetere affinché ciò che “scopro” cessi di essere solo un’ipotesi? E’ la questione della

scimmiettare la psichiatria tranciando diagnosi o mettersi ad eseguire "qualcosa" perché qualche entità "istituzionale" lo chiede.

Così, di fronte a un mondo che si sta sfacendo, a fissità che di colpo mostrano il traballio di consistenze effimere, a ribellioni espresse da studenti che ignorano le regole della ribellione (il massimo dell'inaudito e dell'affronto), alla crisi di parole come "materia", "volontà", "studio", "compito", "lezione", "settimpegnicelafai" "ascolto", "attenzione", "motivazione", "futuro", "pezzodicarta", "posizione", "lavorofisso", "famiglia", "insegnante", ecc. la nostra disciplina si pone, anzi, si pronza a recepire le richieste dell'istituzione, ed offre "servizi".

I ragazzi non sono motivati?( Ma non è la scuola che dovrebbe motivarli?). Pierino non si impegna? (Ci si impegna per ciò che ci cattura, renditi interessante, scuola). Francesca risponde male? (Non capisce perché deve obbedirti, tu sai dirle perché?). Ci sono disturbi d'apprendimento? (Sì: stan disturbando la scuola con i loro tempi diversi, con le loro differenze, questo è il vero disturbo ).

Ecco: le questioni fra parentesi non scuotono quella psicologia. Molto viene spiegato col "disagio", onnipresente come il vecchio flogisto. Sulla motivazione ci si riempie la bocca di estrinseco e intrinseco. Sui disturbi d'apprendimento (in realtà disturbi d'insegnamento dovuti alla crisi del gruppo classe) stanno campando eserciti di ricercatori, psicologi, neuropsicologi, psichiatri, neuropsichiatri, neurologi, neuroeducatori, psiconeuropedagogisti... È come se di fronte a un ponte che non regge più si credesse di risolvere la cosa mettendo a dieta chi vuole attraversarlo, e così, intoccato il ponte, proliferano i dietologi.

Cosa dovrebbe fare invece una psicologia scolastica autonoma?

Innanzitutto, autonoma in che senso? Ora l'analogia di poc'anzi, con l'architetto che ci chiede il servizio, va risistemata. Noi non abbiamo come committente un architetto, ma una scuola. E questo committente non è ...autonomo, ha solo al suo interno delle autonomie. Siamo senza autonomia al servizio di una scuola eteronoma con venature autonome.

Un ente (elefantiaco) che non si fa domande e che ha tuttavia al suo interno anche chi si fa domande, chiede aiuto ad una disciplina che dovrebbe farsi domande.

E ora il paradosso: la psicologia scolastica può contribuire a dare autonomia alla scuola tutta, ed è in questo tanto più efficace quanto meno risponde nel modo previsto alle sue richieste di aiuto, cioè quanto più resta autonoma. Ma certo, lo sapete già, è quasi la stessa cosa che accade in certe psicoterapie e nei racconti zen: accontenta il tuo cliente, dagli i pesci anziché insegnargli a pescare, e diventerai il pescatore al suo servizio.

E, sedetevi, la psicologia scolastica può diventare autonoma e aiutare l'autonomia della scuola ...estinguendosi. Ma resteremmo senza lavoro!

---

affidabilità della scienza sperimentale in generale: chi decide quando si è sperimentato a sufficienza? Francesco Bacone, poi Kant e infine Popper hanno analizzato a fondo il problema. Le leggi, secondo Richard P.Feynman (R.P.Feynman, Il senso delle cose, Adelphi, Milano , 1998) quando si "trovano", sono solo congetture, estrapolazioni dell'ignoto.

Niente affatto, nessuno lavora tanto in questi anni come i terapeuti che fanno terapie brevi, che “mandano via” in fretta i loro clienti.

Predicando questo, e credendoci, il mio lavoro nella scuola in questi anni è costantemente aumentato, tanto da permettermi di “passarlo” a colleghi (convinto che non esista “la” psicologia, ma “le” psicologie, provando scarsa simpatia per ogni corporazione, l’ho passato solo a colleghi che la pensavano come me).

Di fatto ciò che più chiedono oggi gli studenti è l’ascolto. La scuola ci chiama per ascoltarli, ma gli studenti vogliono che sia la scuola ad ascoltarli e così il nostro compito diventa: insegnare alla scuola l’ascolto, per poi scomparire e insegnarlo ad un’altra scuola. Le scuole sono tante, gli insegnanti intorno al milione.

Per sopravvivere nel mondo della scuola e arricchire il proprio lavoro di quell’aura che lo fa percepire come un bel lavoro e non solo come un posto di lavoro ( con compiti dati solo da altri) occorre raffinare lo sguardo e la mente e ricordare che il nostro parlare e ascoltare non sarà quello del senso comune, ma dovrà essere attento e smalzito e capace di cogliere varchi che ci consentono di cambiare la “mente” della scuola. Un esempio.

### **3. La crisi del gruppo classe. Ovvero: il mondo cambia se cambiano le parole che lo descrivono**

Che ci sia e che si mostri con molti volti una crisi del gruppo classe nessuno ormai lo mette in dubbio. Ricevo, proprio nel momento in cui mi accingo a scrivere , una e-mail da un’insegnante, ne riporto uno stralcio:

*“Mi ferma un docente, affranto per il comportamento della classe [...]: 12 assenti alla sua verifica. Succede già da tempo con altri colleghi, ma con lui è la prima volta. Il coordinatore [...] conferma il comportamento della classe: spesso una parte è distratta e si assenta strategicamente alle interrogazioni e verifiche programmate. Viene raccontata come una classe divisa in due o in tre! [...] Ormai i ragazzi sono spesso in conflitto tra loro, brutto clima. “*

Le “soluzioni” e le sperimentazioni intelligenti sembrano non mancare: apprendimento cooperativo, peer education, laboratori ecc., ma lo strano sistema “*Specialisti tutti esterni alla scuola*”(giusto per rimarcare la non autonomia della scuola) ne ha trovata una formidabile dopo essersi paludato con l’ermellino scientifico: prima non lo si sapeva, ora che il gruppo classe regge sempre meno - la provvidenza scientifica si palesa al momento giusto - si sono finalmente scoperti i DSA, i disturbi specifici di apprendimento.

Certo, a noi vien subito da dire: attenzione, da quando avete ottenuto una legge (legge 8 ottobre 2010, n. 170) i numeri stanno salendo. Mi saltano all’occhio altre due e-mail ricevute di recente: una insegnante mi dice: “*Possibile che di colpo ci siano classi con sette dislessici, cos’è , una epidemia?*”. Un’altra mi scrive: “*Nella mia scuola (una scuola superiore) ci sono il 20% di DSA.*” Percentuali quasi da peste manzoniana. E’ lecito

sospettare che questa legge venga ora “cavalcata” da smaccati opportunismi?

Sappiamo anche di studenti che, ricevuto un compito facilitato, si sentono dire dai compagni “Perché?” e, umiliati, rifiutano l’etichetta di “disturbato”.

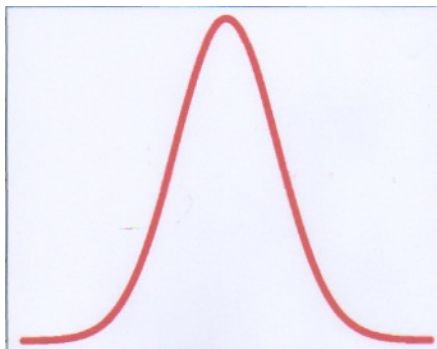
Sappiamo che le misure compensative a scuola sono spesso non praticabili e che la legge diventa un *flatus vocis*, efficace solo nei suoi effetti stigmatizzanti.

La nostra idea, per nulla nuova, è che sotto ogni difficoltà di apprendimento si celi una difficoltà di insegnamento, ma, dato che detta così la cosa pare a molti praticamente insostenibile, dovremmo riuscire a mostrare non solo che le paure degli altri (cioè: senza DSA avremmo una scuola ingiusta, che punisce chi non ce la fa!) sono infondate, ma che proprio la soluzione adottata rende la scuola ingiusta e punitiva semplicemente verso chi si discosta dalla norma. E vedremo che la cosa inizia ad esser nota e a produrre salutari dubbi anche in chi con i DSA riteneva di risolvere qualche problema.

Riportiamo il primo punto dell’articolo 1 della legge 8 ottobre 2010, n. 170: Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico.

- 1) *La presente legge riconosce la dislessia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati “DSA”, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologia neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana.* (sottolineatura mia).

Già. Pare che in classe non si sia tutti uguali, qualcuno va proprio male in matematica, altri non han dimestichezza con l’italiano, altri ancora fanno fatica a far le cose nei tempi richiesti, eccetera. Tutti conoscete la curva di Gauss:



nell’area che ha per “tetto” la parte alta della campana, stanno i “casi” più frequenti, ai piedi stanno quelli via via più rari.

Potremmo dire che, per la scuola, per ogni materia (ogni materia ha la propria “gaussiana”) in mezzo stanno quelli che bene o male ce la fanno e

ai lati, a sinistra, quelli che hanno difficoltà scolastiche, a destra i “primi della classe”.

Niente di strano e di male in questo, ma ora aggiungiamo sulla sinistra del grafico una riga verticale.



Poi decidiamo che quelli che sono a sinistra della riga vengano definiti “disturbati” (non si sfugga, se li chiamiamo disturbi specifici d’apprendimento, devo chiamare il ragazzo che li ha “disturbato”). Quindi questo è il luogo dei ragazzi con diagnosi di DSA.

*domanda: chi decide dove mettere quella riga?*

La domanda non riguarda la scienza, la cosiddetta ricerca scientifica. Questa, tramite sperimentazioni, utilizzando il metodo induttivo, ci fa vedere e ipotizzare qualcosa, ma non giudica. È la scienza che costruisce la curva di Gauss, ma non è la scienza che decide dove porre quella riga verticale.<sup>6</sup> Pongo la domanda ad un gruppo di insegnanti, mi rispondono: la politica, è la politica a decidere dove mettere quella riga! Poi chiariscono che qui per “politico” intendono qualcosa di largo e diffuso, un insieme di interessi che hanno il potere politico di essere rispettati. In pratica ecco la risposta: quella riga verticale l’ha posta un insieme di raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference, cioè uno dei metodi democratici più seri per compiere scelte. Avrete notato l’incongruenza: un metodo non decide, consente di decidere. E le decisioni dipendono da chi il metodo lo utilizza, cioè da chi è nella stanza delle decisioni.

---

<sup>6</sup> Il problema di dove porre quella riga verticale ci ricorda il paradosso del “sorite” (mucchio) di Eubulide di Mileto: pensando a un mucchio di sabbia, non si sa quanti granelli si debbano togliere dal quel mucchio affinché esso cessi di essere un mucchio. Analogo è il paradosso del calvo: dopo la caduta di quanti capelli ci si può chiamare calvi? C’è un numero oltre al quale si è calvi? E quindi si diventa calvi con la caduta di un solo capello? Si vedrà fra qualche riga che i DSA possono elegantemente alimentarsi in questo paradosso.

Alla prima Consensus Conference<sup>7</sup> che ha avuto come ente promotore l'Associazione Italiana Dislessia (AID)) chi ha partecipato? Pediatri, optometristi, ortottisti assistenti in oftalmologia, l'Associazione italiana per la ricerca e l'intervento nella psicopatologia dell'apprendimento, audiometristi, psicomotricisti, logopedisti, la Società italiana di neuropsichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza, la Società Italiana di Audiologia e Foniatria, il direttore di un ospedale infantile.

Della scuola nemmeno l'ombra. Questo è un buon esempio di sua mancanza di autonomia.

Passano però pochi anni, le perplessità veleggiano, in alto, inutilizzabili, ma viste da tutti. Credo che oggi il peso dei nostri sguardi le abbia appesantite e fatte scendere fra noi. La fiducia nell'intelligenza e onestà di fondo del genere umano non deve mai mancare, infatti nel "Documento d'intesa elaborato (nel 2011) da parte del Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference DSA (2007) in risposta a quesiti sui disturbi evolutivi specifici dell'apprendimento", nella parte intitolata:

*"Il significato delle parole: i DSA sono disturbi, disabilità o caratteristiche?"*

Si legge:

*Dislessia, Disortografia e Discalculia possono essere definite caratteristiche dell'individuo, fondate su una base neurobiologica; il termine caratteristica dovrebbe essere utilizzato dal clinico e dall'insegnante in ognuna delle possibili azioni (descrizione del funzionamento nelle diverse aree e organizzazione del piano di Aiuti ) che favoriscono lo sviluppo delle potenzialità individuali e, con esso, la Qualità della Vita. L'uso del termine caratteristica può favorire nell'individuo, nella sua famiglia e nella Comunità una rappresentazione non stigmatizzante del funzionamento delle persone con difficoltà di apprendimento; il termine caratteristica indirizza, inoltre, verso un approccio pedagogico che valorizza le differenze individuali.* (sottolineature mie)

Il testo è disperatamente intriso di contraddizioni, cogliamone il valore positivo: la locuzione "rappresentazione non stigmatizzante" non può accordarsi, senza stridere con "persona con difficoltà di apprendimento". La locuzione "approccio pedagogico" non ha nulla a che vedere col mestiere del clinico<sup>8</sup>. La stessa plausibilità delle locuzioni scelte mostra la fragilità di quelle precedenti (stigmatizzanti): nessuno accetterebbe che i cani venissero chiamati gatti, se una specificazione e un mutamento del nome è possibile è perché i confini semantici del primo termine sono così labili e

---

<sup>7</sup>Montecatini Terme, 22-23 settembre 2006, Milano, 26 gennaio 2007-Raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference.

<sup>8</sup>R. Massa introdusse negli anno Ottanta il concetto di "pedagogia clinica", ma appunto di pedagogia si parlava, non di "clinica pedagogica" e si puntava l'accento sulle realtà uniche, individuali, privilegiando la dimensione idiografica piuttosto che quella nomotetica.



incerti da permettere salutari “contaminazioni”. Insomma, passare da “disturbo a caratteristica” è come passare da “lento nel pensare” a “che si fa molte domande”.

La differenza è quindi al contempo ragionevole ed enorme e non servono equipe di linguisti per capirla e “sentirla”: con “caratteristica” siamo in ciò che è ritenuto piena normalità, non si stigmatizza nessuno, il ragazzo ne esce quasi rafforzato, “caratteristica” sembra quasi un attributo che gli consente di emergere dal gregge.

Che cosa è cambiato in questa sessione di revisione della Consensus Conference? Perché questa nuova sensibilità?:

C'erano ben due rappresentanze di ciò che una volta veniva chiamato Provveditorato agli studi, cioè l'Ufficio Scolastico Regionale Emilia Romagna, USR. ER e l' Ufficio Scolastico Regionale Lombardia, USR. L.

La scuola c'era. Se la scuola smette di star lontana e diventa parte attiva, intervengono nuove sensibilità.

Ora non ci si devono fare troppe illusioni, la parola “disturbo” resta, anche se relegata al codice degli “specialisti”. Altra contraddizione. Ciò che è normale a scuola non lo è per alcuni specialisti esterni. Legittimo, ma affinché ciò che appare non-normale a loro appaia non-normale alla scuola, occorre che gli specialisti “entrino” a scuola, confondendo le carte. Altro *vulnus* alla sua autonomia. Un bell'ossimoro invece sta qui: con questi ragazzi, ai ragazzi con queste caratteristiche, devo insegnare in un modo diverso. Come “scopro” queste caratteristiche? Con una diagnosi? E da quando una diagnosi individua caratteristiche? Semmai lo fanno le classificazioni, una categoria più alta della diagnosi (la classificazione è concetto più ampio di diagnosi, diagnosi è una classe sta all'interno del campo delle classificazioni, Popper ha dedicato molte pagine ai livelli delle classi<sup>9</sup>).

Inoltre la parola “caratteristiche”, genialmente partorita dal rimorso teoretico dei partecipanti all'ultima Consensus Conference non lascia scampo. Qualunque dizionario si consulti non vi si troverà mai che avere delle caratteristiche è cosa di “pochi”. Non esiste la curva di Gauss di chi ha caratteristiche, si tratta infatti di una espressione di ordine superiore, come sostanza, qualità, esistenza ecc. Tutti hanno caratteristiche.

Morale, oggi, con ragazzi dai bisogni nuovi, si dovrebbe mettere in atto *con tutti*, un *approccio pedagogico che valorizza le differenze individuali*.

Difficile farlo con trenta studenti. Forse con venti si può fare qualcosa. E con dodici? E con cinque, o con tre?

Trovate il numero giusto, quello che consentirebbe di svolgere il compito di valorizzare tutte le differenze individuali. Quello che stanno facendo i teorizzatori dei DSA, senza dirlo in modo esplicito e, credo, senza nemmeno saperlo, è proporre l'etichetta DSA a qualcuno, quando si supera quel numero. Da qui di nuovo, come preannunciato in una nota, il paradosso del “sorite”: quanti studenti devo avere in classe, affinché possa

---

<sup>9</sup>K.R.Popper,(1997) I due problemi fondamentali della teoria della conoscenza, Est, Mano.

parlare di dislessia? E, ancora, basta che uno studente, uno solo, superi quel numero, affinché nasca la dislessia?

Bene, era solo un esempio di utilizzo delle teorie dell'altro (e dei suoi scrupoli) per difendere le nostre posizioni<sup>10</sup>.

*Ma, riflessioni e retorica a parte, cosa si fa, davvero?*

Questi sono i possibili compiti dello psicologo scolastico, scorrendo l'elenco: avete un 'apparente idea di cosa si possa fare nella scuola.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Sono numerose le piccole rivoluzioni copernicane difese e poi imposte grazie al fatto che i loro padri hanno avuto l'accortezza d'aggrapparsi, per difenderle, ai temi cari ai loro oppositori. Per esempio ora, aiutato dal caso, mi imbatto sulla mia scrivania in un libro (che non era però ivi per caso) che parla di Anton Lazzaro Moro, che, nel 1740, tempo nel quale la geologia era chiamata "scienza italiana" pubblicò *"De' crostacei e degli altri corpi marini che si trovano su' monti"*, ove osava affermare che i numerosi fossili di conchiglie trovati "su' monti" non erano stati ivi depositati dalle acqua durante il loro ritiro dopo il Diluvio Universale, ma erano spiegabili invece col fatto, opposto, che le montagne, un tempo sommerse in un mondo tutto marino, si sono poi sollevate e sono emerse per immani cataclismi naturali. L'idea gli venne fornita dall'emersione nel 1707 di un enorme scoglio seguito da un terremoto nel golfo dell'isola di Santorino. Oggi il lettore ingenuo riderebbe della precedente credenza, ma Paolo Rossi (P.Rossi, *La scienza e la filosofia dei moderni: aspetti della rivoluzione scientifica*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989), che cita l'episodio, ci ricorda che *"Non conviene mai, come si faceva secondo i canoni della storiografia positivista, concepire la crescita del pensiero scientifico come costruita da una folla di semianalfabeti dalla quale emergono miracolosamente gli assertori delle verità oggi codificate. I sostenitori delle tesi tradizionali non sono mai privi di argomenti e non è affatto facile convertirli alla verità delle nuove teorie. Semplicio non è né un ingenuo, né uno sprovveduto, e Salviati e Segredo sono impegnati in un'impresa davvero non facile."* Qual era l'argomento inoppugnabile contro la nuova teoria? Il fatto che le scritture parlassero del Diluvio Universale e, non mai, dell'innalzamento dei monti. Come se la cava Moro? Con una rilettura delle sacre scritture che, ponendo le giuste domande, non nega, anzi spiega l'innalzamento delle montagne. Avrei potuto naturalmente scegliere altri esempi, ma tutta la faccenda mi è parsa una analogia quasi perfetta con quanto sta avvenendo nella (chiamiamola così) psico/pedagogia.

Dire che le difficoltà d'apprendimento sono difficoltà di insegnamento, provocazione della pedagogia intelligente, vecchia di almeno mezzo secolo, appare ancora una sorta di ribaltamento moriano: non il mare che si abbassa, ma le montagne che si alzano.

<sup>11</sup> La tabella è tratta da A.Bergamo, *Lo psicologo nella scuola*, in M.V.Masoni, *Lo psicologo tra i banchi*, Erickson, Gardolo di Trento, 2004.

<b>PIANI DELL'AGIRE PROFESSIONALE DELLA PSICOLOGIA SCOLASTICA</b>		
<b>RELAZIONI CON</b>	<b>OBIETTIVI GENERALI</b>	<b>ATTIVITA' SPECIFICHE</b>
<b>Alunni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Consulenza</li> <li>· Screening</li> <li>· Interventi psicopedagogici individuali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Analisi della situazione</li> <li>· Indagine psicopedagogica dei bisogni</li> <li>· Promozione interventi scolastici</li> <li>· Promozione interventi extrascolastici</li> </ul>
<b>Insegnanti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Osservazione della classe e del singolo alunno</li> <li>· Profilo psicopedagogico</li> <li>· Profilo dinamico funzionale</li> <li>· Piano educativo individuale</li> <li>· Offerta di strumenti e strategie</li> <li>· Presenza nei gruppi di lavoro</li> <li>· Coordinamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Tecniche di osservazione</li> <li>· Diagnosi psicologica</li> <li>· Stesura curricula e programmazioni</li> <li>· Progetti di intervento</li> <li>· Decodificazione di strumenti e strategie di insegnamento</li> <li>· Consulenza tecnica</li> <li>· Riduzione difficoltà di apprendimento</li> <li>· Sviluppo delle capacità individuali</li> </ul>
<b>Genitori</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Profilo dinamico funzionale</li> <li>· Piano educativo individuale</li> <li>· Indagini conoscitive</li> <li>· Suggestimenti di strategie educative</li> <li>· Attivazione gruppi di discussione</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Promozione incontri di formazione</li> <li>· Consulenza/Ascolto</li> <li>· Colloqui di aiuto</li> <li>· Conduzione gruppi di sostegno</li> <li>· Mediazione con i figli</li> <li>· Mediazione con i docenti</li> </ul>
<b>Dirigente scolastico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Analisi della situazione</li> <li>· Programmazione interventi</li> <li>· Verifica interventi</li> <li>· Contributo per la soluzione dei nodi conflittuali</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· Rilevazione dati</li> <li>· Indagine epidemiologica</li> <li>· Definizione nodi conflittuali</li> <li>· Consulenza tecnica</li> <li>· Mediazione con vari soggetti</li> </ul>

<b>Altri specialisti<sup>2</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Profilo dinamico funzionale</li> <li>·Piano educativo individuale</li> <li>·Scambi di informazione</li> <li>·Costruzione di materiali e strumenti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Rilevazione bisogni del singolo Segnalazioni</li> <li>·Screening</li> <li>·Rilevazione dati</li> <li>·Analisi delle risorse</li> </ul>
<b>Gruppi di lavoro interistituzionali<sup>3</sup></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Profilo dinamico funzionale</li> <li>·Scambi di informazione</li> <li>·Costruzione di materiali</li> <li>·Progettazioni specifiche</li> <li>·Lettura del clima socio-culturale</li> <li>·Attività di coordinamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Fluidificazione del gruppo</li> <li>·Leadership operativa</li> <li>·Rilevazioni bisogni della comunità</li> <li>·Stesura documenti e relazioni</li> </ul>
<b>Altri psic. Scolast.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Formazione e aggiornamento</li> <li>·Consulenza</li> <li>·Costruzione di materiali e strumenti</li> <li>·Supervisione</li> <li>·Attività di coordinamento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Rilevazione bisogni individuali e di gruppo</li> <li>·Analisi delle risorse</li> <li>·Discussione sui singoli casi</li> <li>·Evitare l'isolamento professionale</li> <li>·Evitare "deliri di onnipotenza"</li> </ul>

<sup>2</sup> Si fa espressamente riferimento agli operatori delle Aziende ULSS, quali: psicoterapeuti, neuropsichiatri infantili, logopedisti, assistenti sociali, educatori, ecc. che, a vario titolo, collaborano con la scuola,. Ad esempio: costruzione di progetti di prevenzione in classe, supporto scolastico ad alunni in trattamento psicoterapeutico, supporto socio-assistenziale ad alunni in gravi condizioni di disagio, attivazione di particolari percorsi individualizzati per soggetti portatori di handicap, segnalazione al Servizio sociale per casi di maltrattamento, di cui la scuola è venuta a conoscenza, ecc.

<sup>3</sup> Sempre di più, la scuola dell'autonomia sente l'esigenza di confrontarsi con altre scuole e con il territorio, per definire piani di intervento allargati, cioè che prevedano la collaborazione di più soggetti, tutti comunque interessati a fornire formazione, recupero e/o potenziamento delle competenze di ciascun alunno. Ovunque, quindi si moltiplicano riunioni, incontri, gruppi centrati sul compito, ecc., che però, a volte sono più centrati sui componenti dei gruppi che non sugli obiettivi da raggiungere. Manca spesso la figura centrale di un coordinatore, con competenze specifiche di conduzione, che faccia fluidificare le riunioni, valorizzando le competenze di ognuno e controllando eventuali conflitti. Quale migliore palestra di esperienza per uno psicologo scolastico?

<b>Amministratori locali</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Supervisione in progetti di educazione alla salute</li> <li>·Indagini epidemiologiche</li> <li>·Attività di formazione e supporto a genitori e alunni nell'extrascuola</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>·Progettazioni</li> <li>·Consulenza</li> <li>·Segnalazioni di bisogni</li> <li>·Gruppi di ascolto</li> <li>·Recupero socio-scolastico</li> <li>·Laboratori creativi</li> </ul>
------------------------------	---	---

Un' apparente idea, dicevo.

Così come le tecniche non servono a nulla se applicate pedissequamente, senza una "filosofia" di fondo, senza un imperativo etico chiaro, allo stesso modo applicare pedissequamente l'elenco al nostro fare ci trasforma in impiegati ottusi.

Quale filosofia di fondo dunque?

Ne mostrerò qualcuna e poi difenderò brevemente quella che ho scelto.

- 1) *permettere che l'altro si realizzi.* Fa una buona impressione, l'idea è da anni Cinquanta, e presuppone che sia in noi una sorta di scatola programmata e che il nostro compito sia quello di permetterle il funzionamento. Non è chiaro chi però lo impedisca: il diavolo? L'inconscio?
- 2) *L'altro deve trovare la sua strada.* Si presuppone che questa ci sia e che il nostro lavoro ne faciliti la scoperta (molto simile alla prima teoria).
- 3) *Utilizzare come criterio la media e la norma.* (Avete studiato tanto per fare ciò che farebbe qualunque dilettante allo sbaraglio?).
- 4) *Tutti devono essere psicanalizzati e l'analisi non finisce mai* (teoria redditizia), se ce la faccio uso la psicanalisi anche a scuola. Posso infilarla dappertutto, pensate per esempio all'espressione: "narcisismo dei giovani". Hillman ci ha scritto un libro: Cento anni di psicanalisi e il mondo va sempre peggio.
- 5) *La cosa fondamentale è non dire come si fa, non dare ricette.* E' lo strumento formidabile messo a punto da chi non sa come si fa.
- 6) *Sono un tecnico, so fare delle cose e, a scuola, le faccio quando me le chiedono.* Teoria tranquillizzante, eseguo, l'autonomia è un pericolo. La cosa non è ovviamente proibita, anzi è l'attività della maggioranza.
- 7) *Lo studente non sta attento? Non studia? O è affetto da qualunque altro "non" ? mandatemelo, lo curo io.* Nessuno ve lo dice apertamente, ma siete il cestino dei rifiuti.
- 8) *Sono qui per fare diagnosi. Concorrenza agli psichiatri e ai neuro psichiatri. Faccio vedere che so farle anch'io, la scuola ne ha sempre più bisogno* (non mi risulta ci siano sanzioni penali per chi fa così, un buco nel nostro sistema legislativo).
- 9) *Non so fare , ma se il problema non pare grave, non è grave non saperci fare, se invece è grave si fa un bell'invio.* ( Può esser

chiamato "lo sportello canaglia"). Dopo un po' non ci va più nessuno.

- 10) *Sono qui per imparare*, quindi, dopo ogni colloquio con gli studenti o con i prof o con i genitori, chiedo loro come sono andato, io. (Non me la sono inventata).
- 11) *Adoro fare gli interventi in classe e fare l'osservatore*. Non ho ancora capito che l'osservatore modifica l'osservato, certo, me l'han detto, ma, appunto, sono cose così, che si dicono.
- 12) *Questo è un mestiere come un altro. Basta farlo bene*. Lasciatelo dire ai Giapponesi, ai calvinisti americani, noi, con alle spalle tremila anni di disincanto, aggiungiamo una domanda: che cosa significa farlo bene?
- 13) Per me, ed è la mia filosofia, significa *difendere e valorizzare le differenze individuali*. Quali implicazioni quando si lavora nella scuola? Un piccolo dodecalogo:
  - a. Se ci dicono che quel ragazzo ha un problema, lavoriamo con il suo insegnante.
  - b. Se ci chiedono di fare formazione non pensate che questa possa essere già pronta in "unità formative" o "moduli". Ogni formazione è la vostra formazione e vive nella relazione con gli insegnanti. Nella formazione vi formate entrambi.
  - c. Inviare il meno possibile ai "servizi" o comunque informatevi su chi c'è nei "servizi".
  - d. Ricordate che, a scuola, diagnosi=umiliazione.
  - e. Valutate il vostro lavoro, non le persone (unica eccezione, il punto c.) Fate tutti i test che volete (se vi piace farli), poi utilizzateli comunque per valorizzare l'altro. In pratica decidete voi cosa "vogliono dire". Sono uno strumento retorico, non c'entrano nulla con la scienza.
  - f. Ogni ragazzo è diverso, ha un nome e non è un "grande numero".
  - g. Abbiate l'obiettivo, nella formazione, di lasciare alla fine una scuola che non ha bisogno di voi. E' il modo più efficace e onesto per essere richiamati in quella scuola.
  - h. Ogni scuola ha uno zoccolo duro: gli insegnanti non disposti a cambiare. Valorizzate lo zoccolo duro, è grazie a loro che voi sembrate avanzati.
  - i. Incontrerete presidi stupendi e presidi ottusi. E' grazie ai secondi che gli altri sono stupendi.
  - j. La vecchia scuola sta morendo, non è detto che a nuova riesca a nascere, per gli insegnanti sono anni difficili, aiutali a stare meglio. Se provaste voi a tenere la classe per qualche giorno è probabile che sperimentereste la sgradevole esperienza di essere fatti a pezzi. Piano quindi con i giudizi.
  - k. Si chiama psicologia, ma è un'attività politica.

Ora provate a rileggere la tabella con i possibili ruoli dello psicologo scolastico, facendo precedere la lettura dalla cornice teorica che avete scelto. Buon lavoro e buoni dubbi. Il dubbio è intelligenza (diceva Borges).

### **Riferimenti bibliografici**

Bergamo A., (2004) *Lo Psicologo nella scuola*, in M.V.Masoni (a cura di) *Lo psicologo fra i banchi*, Erickson, Gardolo di Trento.

[http://www.aiditalia.org/it/consensus\\_conference\\_dsa\\_documentazione\\_ed\\_aggiornamenti.html](http://www.aiditalia.org/it/consensus_conference_dsa_documentazione_ed_aggiornamenti.html)

D'Amico N., (2009) *Storia e storie della scuola italiana- Dall'unità ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna.

Feynman R.P., (1999) *Il senso delle cose*, Adelphi, Milano.

Gergen K., (2004) *La costruzione sociale e la pratica pedagogica*, in M.V.Masoni e B.Vezzani (a cura di) *La relazione educativa*, Franco Angeli, Milano.

Masoni M.V., (a cura di) (2004) *Lo psicologo fra i banchi – Nuove alleanze per una scuola di qualità*, Erickson, Gardolo di Trento.

Masoni M.V., (1997) *La consultazione psicologica nella scuola*, Giuffrè, Milano.

Masoni M.V., (2011) *Sono preoccupato per mio figlio*, Erickson, Gardolo di Trento.

Masoni M.V., (2010) *Lo psicologo scolastico nella scuola moderna*, in *Quaderni d'orientamento*, dicembre, anno XIX, n. 37.

Popper K.R., (1997) *I due problemi fondamentali della teoria della conoscenza*, Est, Milano.

Rossi P., (1989) *La scienza e la filosofia dei moderni: aspetti della rivoluzione scientifica*, Bollati Boringhieri, Torino.

Salvini A., (2010) *Per un cambiamento di prospettiva*, in *Quaderni d'orientamento*, giugno, anno XIX, n. 36.