

I.2. Il benessere a scuola si costruisce insieme: il contributo dell'approccio sistemico²⁶ Chiara Curonici

2.1. Introduzione

In funzione del mio ruolo professionale di psicologa presso il *Sérvise Médico-Pédagogique* di Ginevra, sono entrata nel contesto scolastico tramite persone che a scuola “proprio bene” non stanno.

La mia esperienza è quella della “specialista”, esterna all’istituzione scolastica che interviene nella scuola su richiesta del docente in situazioni di disagio nelle quali un allievo (o una classe, o un gruppo di allievi) è identificato come problematico.

Queste situazioni di disagio scolastico si esprimono ovviamente nella maggioranza dei casi in termini di difficoltà di apprendimento o di problemi di comportamento.

Il “non star bene a scuola” è, in queste situazioni, il non star bene dell’allievo e, fin dalle prime battute, il colloquio con il docente permette di evidenziare tutto un insieme di sintomi, attribuiti all’allievo, che preoccupano il docente e che lo pongono, al momento della richiesta di aiuto, in una posizione di difficoltà, di impotenza, di incapacità a risolvere il problema che si manifesta in classe.

Alla descrizione, spesso molto ricca e dettagliata, di ciò che non va a scuola, fanno poi seguito tutto un insieme di ipotesi, supposizioni, spiegazioni che riguardano, nella stragrande maggioranza dei casi, fattori extra-scolastici quali difficoltà familiari, problemi di integrazione sociale o culturale, difficoltà economiche, ecc.

In molte situazioni si può constatare che al disagio identificato e attribuito all’allievo corrisponde una **condizione di malessere nel docente**: insoddisfazione, delusione, scoraggiamento, sentimento di impotenza o di incompetenza, di solitudine o talvolta di “abbandono” da parte dei responsabili della scuola, tutte condizioni che amplificano la fatica; che possono provocare uno stato di esaurimento, talvolta di burn-out. Nella relazione che lo lega all’allievo in difficoltà, anche il docente può “non star bene a scuola”.

Anche in questi casi dove il coinvolgimento emozionale del docente è evidente e importante, talvolta anche doloroso, la richiesta di intervento mira prevalentemente ad una presa a carico, di tipo terapeutico, dell’allievo sintomatico. Si tratta di una vera e propria delega del problema (e quindi della sua risoluzione) allo specialista venuto da fuori: in pratica, il problema-allievo è esportato all'esterno della scuola.

Lo specialista chiamato in aiuto dal docente e che interviene, secondo questa logica di delega e di esportazione del problema, può indurre, come effetto paradossale, un aumento del sentimento di insoddisfazione o di insuccesso nel docente (le soluzioni si trovano senza di lui) e una cronicizzazione della situazione di disagio che si manifesta in classe.

Infatti, nonostante le competenze e la buona volontà del terapeuta, una terapia richiede tempi lunghi prima che un effetto positivo si manifesta a scuola... In alcuni casi poi, lo specialista non può realizzare la terapia auspicata (spesso unicamente dal docente...). L'intervento sul ragazzo, sulla famiglia, sulle condizioni socio-culturali nelle quali vive, a volte, non sono possibili.

²⁶ Conferenza tenuta a Lugano-Trevano, il 2 aprile 2003, in occasione della conclusione del progetto "Star bene a scuola: è possibile?" realizzato dal DECS del cantone Ticino in collaborazione con l'Ufficio federale della sanità pubblica nell'ambito "Scuola e salute".
Ringrazio Edo Dozio e Luisa Ottaviani per avermi dato l'occasione di partecipare a questo incontro.

È allora comprensibile che l'insoddisfazione del docente sia molto grande; lo specialista chiamato “a rinforzo” rischia di trovarsi screditato e un sentimento di impotenza e di rassegnazione può invadere tutti.

Il benessere a scuola si allontana allora a passi da gigante...

2.2. Il contributo dell'approccio sistemico

L'ottica sistemica è a mio avviso uno strumento pertinente e utile nel contesto della scuola, perché propone di riconsiderare il disagio scolastico secondo una diversa chiave di lettura.

L'approccio sistemico propone una definizione del disagio scolastico che passa da una definizione in termini di patologia individuale (o familiare, o socio-culturale), accompagnata dall'individuazione di cause molteplici che si situano all'esterno della scuola, ad una lettura del disagio scolastico in quanto condizione legata a processi specifici di interazione nel contesto della scuola; in particolare tra allievo e docente, o tra allievo e compagni di classe, o nel gruppo-classe preso nel suo insieme, o talvolta tra scuola e famiglia.

In quest'ottica, si passa quindi dalla ricerca di cause del disagio esterne alla scuola (la psicopatologia del ragazzo, la famiglia, la società) all'identificazione e all'analisi dei processi interazionali e dei meccanismi interattivi in atto all'interno della classe o dell'istituto che favoriscono lo sviluppo di situazioni di malessere, o che contribuiscono a renderle croniche.

È senz'altro vero che fattori familiari o sociali influenzano il comportamento degli allievi (e dei docenti) a scuola e che i ragazzi “importano” nella classe regole di comportamento e abitudini relazionali apprese e vissute in famiglia (o nel quartiere, o nel gruppo). La scuola non è impermeabile a quanto succede nel contesto sociale a cui appartiene. Tuttavia docenti e specialisti che hanno il mandato di intervenire a scuola non hanno nessuna presa su questi fattori extra-scolastici. Un intervento focalizzato esclusivamente su questi fattori è per definizione destinato a fallire.

Da qui deriva l'importanza di identificare i fattori contestuali legati alle dinamiche relazionali all'interno della classe: i soli sui quali le risorse e le competenze dei diversi attori del sistema scolastico (docenti, docenti di sostegno, allievi, direzione, ma anche specialisti chiamati a rinforzo) possono agire con la massima efficacia.

A questa re-inquadratura corrispondono modi originali di pensare e di agire che possono contribuire a realizzare lo “star bene a scuola”, vale a dire favorire condizioni relazionali che garantiscono un benessere sufficiente affinché docenti e allievi possano svolgere bene ed efficacemente il lavoro richiesto (insegnare, apprendere). Il benessere a scuola si costruisce a scuola.

2.3. Alcuni processi interazionali che possono rinforzare o amplificare il disagio scolastico

Riflettere sulle condizioni contestuali che intrattengono o amplificano alcune forme di disagio scolastico, con lo scopo di arrivare a mettere in evidenza processi interazionali che favoriscono e sostengono un certo benessere, ci obbliga a ricordare un concetto senz'altro evidente. Il benessere a scuola non è fine a se stesso, ma è una condizione che serve a garantire a docenti e allievi buone condizioni per svolgere il loro compito principale: insegnare e apprendere.

Se il punto di partenza della nostra riflessione si trova negli allievi che presentano difficoltà a scuola, siano esse difficoltà di apprendimento o problemi di comportamento, quali sono allora le modalità interazionali (relazionali) che possono mantenere, rinforzare o amplificare queste situazioni di disagio?

Due forme particolari di dinamiche relazionali sono latenti nelle situazioni di disagio scolastico:

- **l'aiuto paradossale** (sotto forma di complementarità disfunzionale o di lotta simmetrica), quando lo stare male a scuola si esprime tramite problemi di apprendimento;
- **le interazioni basate su strategie di controllo da parte dell'adulto**, nelle situazioni in cui il malessere si esprime soprattutto attraverso problemi di comportamento.

Nel quadro dell'ottica sistemica, i comportamenti di disagio espressi da un individuo (l'allievo nel nostro caso) non sono presi in considerazione in quanto particolarità individuali (“tale allievo è svogliato, non lavora abbastanza, non è molto dotato, ..., tal altro è un allievo aggressivo, violento, soffre di iperattività, ...”), ma sono visti all'interno di un circuito interazionale, nella maggior parte dei casi tra allievo e docente, nel quale al comportamento dell'allievo corrisponde un comportamento “in risposta” (reazione) da parte del docente, il quale a sua volta suscita un comportamento di reazione da parte dell'allievo e così via... in una spirale interattiva che potrebbe durare anche all'infinito.

Per esempio: “Questo allievo non è molto dotato, ha poca iniziativa, è più lento degli altri... devo occuparmi di più di lui, lasciargli più tempo”, e l'allievo si dimostra sempre più lento e passivo, il che non può che incoraggiare il docente ad aiutarlo ancora di più, a concedere tempi più lunghi, a ridurre le esigenze di lavoro purché riesca a terminare qualcosa.... Oppure: “Non sta fermo due minuti, disturba la classe... devo ripetergli continuamente di stare calmo, di stare seduto al suo posto..., funziona per un po' e poi si ricomincia da capo”.

In termini sistemici, il comportamento di disagio dell'allievo e quello del docente che tenta di alleviare o di risolvere questo problema sono dipendenti l'uno dall'altro e sono legati da una **causalità circolare**. Il comportamento dell'allievo determina quello del docente, che a sua volta diventa la causa delle reazioni dell'allievo, e così via.

Quando le strategie messe in pratica dal docente per risolvere il problema non funzionano, questi circuiti interattivi si ripetono nel tempo, si rinforzano e si amplificano. Un clima di malessere e di insoddisfazione si installa, il docente può avere l'impressione di “girare a vuoto” e di spendere molta energia per nulla.

La ricerca di una soluzione passa quindi attraverso l'identificazione di questi circuiti interazionali ripetitivi e la messa in luce delle ipotesi, delle spiegazioni, della logica che giustifica il modo di agire del docente, per esempio nel suo tentativo di aiutare l'allievo in difficoltà.

Una re-inquadratura del problema, che era stato definito in un primo tempo in termini individuali e negativi, in termini interazionali e positivi permette di trovare nuove strategie di intervento per uscire dalla ripetizione di strategie insoddisfacenti e inefficaci.

Per esempio, l'allievo aggressivo e violento potrà essere visto come un allievo che cerca un legame forte con il docente e/o con i compagni di classe.

2.3.1. L'aiuto paradossale

Quando il disagio si esprime attraverso problemi di apprendimento e di insuccesso scolastico, il circuito interazionale più frequente al quale siamo confrontati è quello dell'aiuto paradossale.

Da una parte, troviamo di solito un allievo che fa fatica ad imparare, che è lento, passivo, in attesa di aiuto da parte del docente o dei compagni, che spesso ce la mette tutta ma che non ce la fa, che si sente umiliato da questa situazione. Un allievo spesso simpatico, che non pone problemi particolari a livello di comportamento in classe.

Dall'altra troviamo spesso un docente che fa di tutto per aiutarlo, per interessarlo alla materia, che a volte prepara un lavoro particolare per lui, che mette molta energia per far progredire l'allievo... e che finisce per scoraggiarsi, quando i progressi sono minimi o inesistenti.

L'interazione tra il docente e l'allievo è caratterizzata da una **complementarietà disfunzionale** (accentuazione della differenza fra le parti fino all'estremo):

- più l'allievo è in difficoltà e si mostra incompetente, più il docente lo aiuta sviluppando idee nuove, creatività, competenza professionale;
- una grande dipendenza reciproca si instaura tra i due;
- le interazioni nella classe sono caratterizzate da una forte verticalizzazione (tra il docente e l'allievo);
- l'allievo si trova deresponsabilizzato rispetto al suo lavoro a scuola, e il docente si trova in una posizione di iper-responsabilizzazione.

L'aiuto offerto come mezzo per risolvere il problema dell'allievo e per alleviare il suo disagio assume un carattere paradossale perché non aiuta: più il docente aiuta, più l'allievo si mostra in difficoltà.

Secondo questo punto di vista, anche il sostegno pedagogico a scuola (o l'intervento terapeutico nel contesto extra-scolastico) può potenzialmente assumere un carattere paradossale e controproducente se si rivela essere unicamente una nuova modalità di intervento che non modifica il processo di dipendenza in atto.

Per uscire da questo circuito interazionale è sempre utile:

- proporre all'allievo una "metacomunicazione" su quanto sta succedendo in termini di interazione, verbalizzare e descrivere il circolo vizioso nel quale ci si trova imprigionati e informare l'allievo della propria volontà di uscirne. È pure interessante dire che probabilmente si sono sottovalutate le sue capacità;
- diminuire o sopprimere l'aiuto individuale;
- mantenere un livello di esigenze per lo meno uguale a quello del resto della classe, introdurre dei limiti di tempo precisi per effettuare il lavoro in classe;
- favorire lo sviluppo di interazioni di collaborazione con i compagni.

In altre situazioni, l'aiuto paradossale è caratterizzato da una **lotta simmetrica** (le differenze sono azzerate, annullate) tra allievo e docente. Si tratta di un'interazione più tesa, più conflittuale, nella quale il docente si impegna giorno dopo giorno a provare all'allievo che ha le capacità per riuscire, e l'allievo fa di tutto per provare al docente che si sbaglia e che non ce la farà.

Anche qui l'interazione è caratterizzata da:

- un aiuto eccessivo da parte del docente;
- una grande dipendenza reciproca (il comportamento del docente sembra "dettato" dalle difficoltà dell'allievo, e viceversa);
- una iper-responsabilizzazione del docente.

Le soluzioni richiedono:

- una "meta comunicazione" sul processo interattivo in atto;
- la comunicazione all'allievo della propria decisione di smettere di battersi contro di lui per farlo lavorare e riuscire;
- la restituzione all'allievo della sua piena responsabilità nel lavoro a scuola e nei progressi nell'apprendimento.

In queste situazioni di lotta simmetrica appaiono spesso problemi di comportamento in classe: l'allievo diventa provocatore, non rispetta le regole dettate dalla scuola, si oppone a tutto ciò che gli si chiede di fare. Questi comportamenti problematici sembrano avere il significato di strategie elusive messe in atto per non confrontarsi con le esigenze di lavoro che la scuola impone, per evitare di trovarsi di fronte alla difficoltà ed all'insuccesso, per evitare sentimenti di umiliazione e per "proteggersi" davanti ai compagni di classe (McCulloch, 1994; Kahn, 2001).

Dietro ad una facciata di forza e di “onnipotenza” (il comportamento provocatore, arrogante, qualche volta violento), molti di questi allievi nascondono un sentimento di debolezza, di fragilità, di incompetenza, di vergogna e di umiliazione.

I problemi di comportamento in classe esprimono quindi in alcuni casi una situazione di disagio in cui il comportamento “deviante” dell'allievo si innesta su una problematica di insuccesso scolastico e assume allora una funzione di auto-protezione.

In questi casi è necessario rifocalizzare l'attenzione sui processi di apprendimento messi in atto dall'allievo, le sue lacune, i suoi bisogni sul piano pedagogico, più che sul comportamento perturbatore.

In altri casi il malessere che si esprime attraverso comportamenti “devianti” assume una dimensione esplicitamente più “collettiva”, quando corrisponde ad una problematica di scarsa organizzazione del gruppo-classe.

In quest'ottica, le difficoltà di comportamento possono essere reinquadrate e ridefinite come comportamenti adattativi ad un sistema-classe poco organizzato e come tentativi messi in atto per favorire l'organizzazione del gruppo.

I concetti di **aggregato** e **sistema** (Pauzé, Roy, 1987) e le condizioni necessarie per il passaggio da uno stato all'altro sono utili per capire quali siano i meccanismi relazionali in gioco.

Per riassumere brevemente questi concetti: questi autori esprimono l'idea secondo la quale un gruppo di persone non si costituisce automaticamente in sistema organizzato, ma comincia ad esistere allo stato di aggregato ("*de la diversité non relationnée*", secondo E. Morin, citato da Pauzé et Roy, 1987).

Per passare allo stato di sistema organizzato, alcune condizioni devono essere riunite:

- gli individui devono poter interagire fra di loro;
- queste interazioni devono essere stabili e poter avere una certa durata nel tempo;
- devono esistere delle forze di attrazione fra gli individui: affinità, somiglianze, interessi comuni, legami; in questo senso sono molto importanti sia le “sfide interne” (somiglianze), sia le “sfide esterne” (le esigenze imposte dal sistema più largo, gli obiettivi da raggiungere, l'incarico da realizzare; a scuola, la materia da trattare, il programma da svolgere, ...).

Quando l'organizzazione della classe è debole, le modalità di lavoro e gli obbiettivi da raggiungere poco chiari, quando le interazioni orizzontali tra gli allievi sono fragili e scarse, quando la relazione docente-allievo è fortemente verticalizzata, il docente tenta di controllare il comportamento considerato deviante con sanzioni, punizioni, esclusione dalla classe, ecc.: tutte strategie messe in atto in reazione al comportamento dell'allievo non tollerabile in classe.

2.3.2. Le interazioni basate su strategie di controllo

Che si tratti di comportamenti devianti messi in atto da un allievo, o da un gruppo di allievi, o da tutta la classe, il circuito interazionale più frequentemente attivato dai problemi di comportamento è quello basato su strategie di controllo da parte del docente, in opposizione all'idea di un **inquadramento** dell'allievo da parte del docente.

Il concetto di inquadramento ("*encadrement*") è stato sviluppato da un gruppo di ricercatori di Losanna (Fivaz, Fivaz, Kaufmann, 1982) per descrivere le particolarità dell'interazione terapeutica, genitoriale e pedagogica.

La funzione dell'inquadramento è di favorire lo sviluppo e l'autonomia della persona inquadrata. La persona che esercita l'inquadramento (nel nostro caso, il docente) occupa una posizione complementare “alta” rispetto alla persona inquadrata (l'allievo). L'azione del docente si caratterizza allora da una maggiore continuità e costanza nel tempo ("*constance*") e, contemporaneamente, da una capacità di adeguamento all'allievo ("*ajustement*"). L'arte

del docente in posizione di inquadramento è di sapersi adattare all'allievo pur mantenendo salda la rotta.

Come caratterizzare il controllo?

L'allievo con problemi di comportamento a scuola agisce generalmente secondo regole (modi di fare) non tollerabili: rifiuto di lavorare in classe, opposizione, atteggiamento che disturba o impedisce il lavoro degli altri, aggressività, insulti, arroganza verso compagni e adulti, fino a comportamenti più gravi come atti di violenza, racket, ecc.

Le regole di vita comunitarie sono continuamente trasgredite.

Davanti a questi comportamenti, il docente (e l'autorità scolastica) è ovviamente nell'obbligo di reagire con osservazioni, sanzioni, punizioni, talvolta anche con l'esclusione dalla classe o dalla scuola, tutte misure volte a contenere il comportamento trasgressivo dell'allievo e ad evitare che questo si ripeta. In alcuni casi, le sanzioni messe in atto non hanno un effetto duraturo e ci troviamo allora davanti ad un circuito interazionale allievo-docente nel quale all'azione dell'allievo fa seguito una reazione del docente che tenta di controllare il comportamento inammissibile, e così via.

Per sintetizzare questo tipo di interazione possiamo dire che:

- l'allievo definisce la relazione, determina la qualità dell'interazione, agisce “per primo”;
- il docente reagisce;
- le interazioni sono soprattutto verticali tra docente e allievo ed emozionalmente molto intense;
- allievo e docente sono in una situazione di grande dipendenza reciproca;
- l'interazione allievo-docente è simmetrica invece di essere complementare;
- il sotto-sistema allievi (all'interno della classe) è debole: le interazioni fra i ragazzi sono fragili, irregolari, scarse, o anche conflittuali; in alcuni casi si formano dei “clan” contro gli adulti.

Per uscire da queste spirali interazionali, è necessario che il docente abbandoni le strategie di controllo per ritrovare una posizione di inquadramento (“*encadrement*”):

- il docente definisce la relazione, determina la qualità dell'interazione, agisce “per primo”
- l'allievo reagisce;
- le interazioni verticali docente-allievo diminuiscono, sono meno frequenti ed emozionalmente meno intense;
- l'interazione docente-allievo favorisce l'autonomia;
- l'interazione docente-allievo ridiventa complementare;
- il sotto-sistema allievi si rinforza: le interazioni fra i compagni sono favorite e incoraggiate in termini di collaborazione, progetti in comune, aiuto reciproco, ... in relativa autonomia rispetto al docente.

2.4. A cosa servono i problemi di comportamento a scuola?

In termini sistemici, il sintomo “comportamento difficile”, disagio, è visto come una forma di adattamento ad una situazione contestuale vissuta come disfunzionale o potenzialmente patogena o minacciosa.

Il sintomo che si manifesta a scuola ha sempre una doppia funzione: da una parte contribuisce al mantenimento dell'equilibrio del sistema, dall'altra è un “campanello d'allarme” che segnala l'esistenza di uno stato di disagio e la necessità di un cambiamento.

E' quindi legittimo chiedersi “a cosa serve il problema di comportamento?” (e non soltanto “da dove viene?”). Qual è la sua funzione all'interno della classe?

Come abbiamo visto prima, spesso il comportamento difficile in classe assume una funzione di auto-protezione, quando l'allievo ha grosse difficoltà di apprendimento, strategia che permette di evitare di confrontarsi con l'insuccesso scolastico.

Altre volte, il comportamento difficile assume una funzione di organizzazione nelle situazioni dove il gruppo è poco strutturato, è più "aggregato" che "sistema organizzato".

In altre situazioni abbiamo constatato che il comportamento difficile o deviante riempiva una funzione di adattamento da parte dell'allievo alle rappresentazioni (reali o supposte dall'allievo) che gli adulti della scuola hanno di lui ("conformità deviante" dell'allievo a ciò che egli crede che gli adulti pensino di lui).

Vorrei qui suggerire che, paradossalmente, il comportamento difficile di un allievo in classe assume spesso anche una funzione di ricerca di un legame forte con il docente e di lotta contro sentimenti di esclusione.

2.5. Che fare per favorire un clima di benessere a scuola?

L'individuazione di "ciò che non va bene a scuola" è la prima inevitabile tappa per pensare e poi costruire nuove modalità interazionali tra i protagonisti del disagio scolastico: allievi - docenti - docenti di sostegno - direzione - genitori ... ed eventuali "specialisti esterni" chiamati a dare una mano.

Le difficoltà "individuali" o "di gruppo" che si manifestano a scuola sono difficoltà che si costruiscono nel contesto di una trama di interazioni.

A problemi definiti in un primo tempo in termini individuali corrispondono in quest'ottica soluzioni collettive e contestuali: modifica delle modalità di interazione tra allievo e docente, o gli allievi tra loro.

Le soluzioni "individuali" (o di tipo terapeutico) non risolvono, a breve termine, la situazione di disagio espressa da un individuo nella classe, anzi, possono paradossalmente contribuire a cristallizzarla.

È pericoloso, a mio avviso, "psicologizzare" ad ogni costo il disagio scolastico.

In conformità a quanto abbiamo visto finora, possiamo allora formulare alcune proposte atte a favorire un clima relazionale nella classe (nella scuola) che permette ad allievi e docenti di svolgere nelle migliori condizioni possibili i compiti dettati dall'istituzione scuola (insegnare/apprendere):

- quando qualcosa non va, come prima cosa è importante fermarsi, osservare cosa succede mettendosi in una posizione "meta": osservarsi in quanto docenti in interazione con l'allievo difficile, poi riconoscere le persone coinvolte nel problema e tradurre in parole quanto si sta vivendo in termini comportamentali/emozionali;
- in caso di difficoltà, nelle situazioni di disagio, evitare la "psicologizzazione" del problema scolastico e la delega allo specialista esterno alla scuola (terapeuta) come unica soluzione (per risolvere problemi interni alla scuola): evitare l'esportazione del problema;
- uscire dalla dinamica di "aiuto paradossale", quando questo processo interattivo è stato identificato, per passare ad una interazione basata sulle competenze e sulla responsabilizzazione dell'allievo, tendendo verso un'autonomia reciproca più grande;
- nel caso di difficoltà di comportamento, passare da interazioni basate sul controllo ad altre caratterizzate da una posizione di inquadramento;
- **favorire l'organizzazione della classe o della scuola** per passare da uno stato di "aggregato" a quello di "sistema organizzato";
- **restituire agli allievi una responsabilità attiva** nel proprio processo di apprendimento e di buona integrazione nel contesto scolastico;
- **utilizzare le risorse del gruppo-classe**, soprattutto nelle situazioni con problemi di comportamento: condividere le difficoltà, le paure, i sentimenti di vergogna o di umiliazione

- per non dover più fingere per “salvare la faccia”; sollecitare la partecipazione di tutti per trovare delle soluzioni (gli specialisti del disagio sono loro...);
- nelle relazioni **con i genitori**, favorire una certa “impermeabilità delle frontiere” fra scuola e famiglia, pur garantendo un'informazione rigorosa ed esplicita sulle attese e sulle esigenze della scuola nei confronti degli allievi.

Per star bene a scuola, mi sembra utile “chiudere la porta della classe” e garantire anche ai ragazzi difficili, quelli che vivono situazioni familiari e sociali dolorose e precarie, “un'identità di allievo capace di apprendere” e non soltanto di ragazzo che appartiene ad una famiglia o a una comunità problematica.

La scuola è un contesto potenzialmente sano, che dovrebbe poter permettere ad ogni allievo di vivere “esperienze emozionalmente correttici”.

In termini di risorse per i docenti, misure come la **supervisione** (meglio se in gruppo) o **l'intervisione** possono essere benefiche e molto utili per identificare le dinamiche, ripetitive e sterili, nelle quali ci si può trovare ad un determinato momento.

Il sostegno dei colleghi e la possibilità di condividere con loro difficoltà ma anche competenze, aiuta a ritrovare fiducia nelle proprie capacità a gestire situazioni problematiche.

2.6 Chi sono gli attori chiamati a compiere questo lavoro a scuola?

Gli attori chiamati a svolgere questo lavoro a scuola sono ovviamente i docenti, in quanto protagonisti principali, a contatto diretto con gli allievi.

Poi lo sono gli allievi in difficoltà, che sono i migliori specialisti del disagio scolastico (lo vivono quotidianamente sulla loro pelle) e i compagni di classe, che dispongono di risorse notevoli per favorire e sostenere un cambiamento.

L'esperienza dimostra che quando si offre loro la possibilità di riflettere su problemi che li concernono direttamente e sul significato dei loro atti, quando si ascoltano con la convinzione che hanno qualcosa di importante da dire e da proporre, possono apparire soluzioni nuove e originali.

I docenti di sostegno pedagogico, in quanto collaboratori “naturali” dei docenti (ma anche gli specialisti esterni alla scuola) possono avere un ruolo decisivo nel favorire e nel sostenere una riflessione sui processi interazionali in atto nella classe; nella ricerca di una riformulazione del problema in termini contestuali e nella messa in atto di nuove strategie per la soluzione (o l'attenuazione) del problema.

Questo tipo di lavoro sposta l'asse di intervento dall'allievo in difficoltà all'“allievo in difficoltà nella sua interazione con il docente o con i compagni”.

Il docente di sostegno (ma anche lo specialista esterno) diventa un “consulente all'interno della scuola”.

Un lavoro “a due”, tra docente e docente di sostegno, può permettere una costruzione comune di una nuova visione e comprensione del problema (re-inquadramento), e può permettere di pensare insieme a nuove forme di intervento che riconoscono e utilizzano sia le competenze e le risorse del docente, che quelle dell'allievo.

Si crea così uno **spazio di collaborazione e co-costruzione** di una nuova lettura della situazione di disagio e di nuove strategie di intervento fra docente e docente di sostegno (o specialista esterno).

Non si tratta allora più di combattere, più o meno elegantemente, per imporre la propria visione delle cose, ma di lavorare insieme (collaborare).

Due condizioni mi sembrano necessarie per poter svolgere correttamente questo lavoro. La prima riguarda la **necessità di una formazione rigorosa** per chi vuole lanciarsi in questo tipo di lavoro.

Pur proponendo strategie di intervento e soluzioni generalmente semplici (talvolta considerate semplicistiche), che sembrano poter essere applicate da tutti intuitivamente e “con poca spesa”, il modello sistemico si fonda su un insieme teorico complesso che richiede di essere integrato correttamente per poter essere applicato.

Una formazione rigorosa è quindi necessaria.

La seconda condizione riguarda il contesto istituzionale più largo.

Prima di essere uno strumento di intervento nel micro-contesto della classe o della sede scolastica, il modello sistemico è un'epistemologia: un modo per conoscere il mondo e per organizzare le nostre osservazioni; uno strumento per “pensare” nuove soluzioni.

Mi sembra importante che quest'ottica di pensiero e di azione possa trovare spazio in un “sistema istituzionale largo” che ne condivida i principi e ne approvi le applicazioni, giocando così un ruolo di “inquadramento” e “riconoscimento” nei confronti delle esperienze particolari condotte sul terreno (e non necessariamente solo un ruolo di “controllo”).

Per essere pienamente efficaci, gli interventi nel micro-sistema della classe o della sede scolastica dovrebbero essere sostenuti e condivisi dalla scuola in quanto istituzione.

Micro-sistema e macro-sistema dovrebbero poter condividere una filosofia ed un'etica comuni nella presa a carico dei problemi scolastici.

2.7. Conclusione

Concludo riformulando una convinzione costruita in collaborazione con molti docenti: *“partendo da un'analisi rigorosa di ciò che non va, **il benessere a scuola si costruisce insieme con la collaborazione di tutti i protagonisti: docenti ed allievi in particolare, eventualmente con la collaborazione di uno specialista esterno alla classe (il docente di sostegno) per una durata determinata e breve**”*.

In quest'ottica di lavoro in comune, i docenti di sostegno possono assumere il ruolo essenziale di “garanti” di una riflessione che tenga conto degli aspetti contestuali e relazionali del disagio. Le strategie immaginate partendo da una nuova definizione comune del problema (vale a dire senza messa in atto di sopraffazioni reciproche) saranno applicate e sperimentate insieme da docente titolare ed allievi, protagonisti principali del contesto classe. In questo senso, una lettura sistemica del disagio scolastico può contribuire alla promozione della salute nella misura in cui propone alcune piste per instaurare un contesto relazionale nella classe e nella scuola favorevole al lavoro degli allievi e dei docenti.

2.8. Bibliografia

Curonici C., Joliat F., McCulloch P.

Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignant. Bruxelles: De Boeck, 2006.

Curonici C., McCulloch P.

Psychologues et enseignants. Regards systémiques sur les difficultés scolaires. Bruxelles: De Boeck, 1997.

Curonici C., McCulloch P.

L'approche systémique en milieu scolaire: réflexions 20 ans après. In: *Thérapie familiale*, 25, 4, 2004, p. 575–599.

Fivaz E., Fivaz R., Kaufmann L.

Encadrement du développement, le point de vue systémique. In: *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*, 4–5, 1982, p. 63–74.

Kahn P.

Les interactions dans le contexte scolaire: les voies possibles du changement.
In: *Thérapie familiale*, 22, 3, 2001, p. 215–229.

McCulloch P.

Reconnaissance et partage: agir sur l'échec scolaire à l'école. dans
Blanchard F., Casagrande E., McCulloch P., *Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques*. Paris: ESF, 1994.

Pauzé R., Roy L.

Agrégat ou système: indices d'analyse. In: *Traces de faire*, 4, 1987, p. 41–57.