

## L'OCCHIO DEL PRESIDE E' OVUNQUE

Renato Rovetta

### **Oggetto: provvedimento disciplinare**

*“Oggetto: Provvedimento disciplinare*

*Si comunica che il Consiglio di Classe della III B, riunitosi il giorno 19 ottobre u.s., per valutare l'opportunità di assumere provvedimenti disciplinari nei confronti dell'alunno Luigi P.*

- *valutate le circostanze e gli eventi che hanno visto Luigi rendersi responsabile, nello spogliatoio della palestra, di una grave violazione del Regolamento disciplinare avendo videoripreso, con il proprio telefono cellulare, l'aggressione fisica messa in atto da un compagno di classe nei confronti di un altro compagno, finalizzata a umiliarlo e ridicolizzarlo pubblicamente;*
- *valutata la circostanza aggravante che il filmato dell'aggressione è stato da Luigi inviato ai propri compagni di classe in una pagina Facebook, via internet, rendendolo sostanzialmente pubblico;*
- *valutata la necessità di sollecitare una riflessione sulle conseguenze delle proprie azioni e un'assunzione di responsabilità nel ridefinire il proprio ruolo all'interno della comunità scolastica*

*dispone*

*per l'alunno Luigi P. la sanzione disciplinare di 1 giorno di sospensione dalle attività didattiche senza obbligo di frequenza, ai sensi del Regolamento di Istituto, art.8, da applicarsi nella giornata di mercoledì 27 ottobre p.v.*

*f.to IL DIRIGENTE SCOLASTICO”*

Luigi P. è un alunno di 13 anni. Il Dirigente scolastico sono io, che scrivo.

Luigi P. è un ragazzino di III media. Prima che venisse nel mio ufficio, accompagnato da una insegnante per tentare di giustificare il proprio gesto, non sapevo niente di lui, come accade per quasi tutti quei ragazzi della scuola che conosco solo di viso, non avendo mai avuto occasione di doverli rimproverare per motivi disciplinari. Perché questa è, troppo spesso, quasi l'unica forma di “relazione educativa” con gli studenti nella quale sono costretto, per il ruolo che rivesto, per il tempo limitato che la moltitudine di impegni amministrativi e organizzativi mi concede. Marco, Simone, Mouad, Alessandro, Serhii, Adrian ... loro sì che conosco bene, le loro storie personali, le problematiche scolastiche e famigliari, le mille scuse improbabili che mi raccontano per giustificarsi quando gli insegnanti – quasi sempre gli stessi – li mandano “in presidenza”, accompagnati da una collaboratrice e dal registro di classe che racconta i loro misfatti, quasi sempre gli stessi. Una routine quotidiana interrotta da Luigi P., uno sconosciuto che mi costringe a fermarmi a riflettere, mi sollecita domande ....

Non intendo girare intorno al problema, usando giochi di parole o riflessioni generali psicopedagogiche astratte, anche a costo di operare semplificazioni e provvisorie riduzioni della complessità propria della materia: dando ancora per buona la tradizionale distinzione dei compiti istituzionali della scuola – educare e istruire - la funzione “educativa” della scuola si esplicita concretamente, oggi, attraverso un “discorso” sulle regole sociali, che si concretizza nel riferimento a macro principi dichiarati nelle premessi di tutti i POF o nei contenuti della nuova disciplina “Cittadinanza e Costituzione”, ma, anche e soprattutto, attraverso la materialità educativa della “pratica” del sistema di regole comportamentali alle quali ogni studente viene quotidianamente addomesticato, violentemente assoggettato o gentilmente introdotto e avviato. La scelta dell'espressione con cui descrivere tale “pratica” quotidiana è rimandata ai modelli pedagogici e

alle ideologie personali, ma non cambia la sostanza del problema ma solo (solo?) le forme e i modi per affrontarlo.

I sociologi dell'educazione da tempo definiscono tale funzione utilizzando l'espressione di "socializzazione", con una valenza semantica molto diversa da quella comunemente in uso in ambito scolastico e con ottiche e approcci molto differenziati<sup>1</sup>, per descrivere il processo di apprendimento che porta i minori, inseriti in un determinato contesto sociale e culturale del quale assimilano le norme e condividono il linguaggio e il riferimento ai valori, a preferire specifici codici di comportamento e interpretazioni della realtà sociale.

Tralasciando, in questa sede, i necessari approfondimenti sui processi psichici che sovrintendono alla funzione di assimilazione delle norme e di assunzione di un determinato sistema di valori, peraltro molto discussi e dipendenti dalle diverse scuole di pensiero, vorrei soffermarmi alla pura descrizione critica della materialità dei processi che "regolano" un microsistema scolastico a partire, necessariamente, dal punto di vista del Dirigente Scolastico (DS) e del ruolo che, nella mia esperienza, esso svolge all'intersezione di una moltitudine di sollecitazioni, richieste, obblighi istituzionali e pressioni che gli derivano dai diversi attori della rappresentazione scolastica del "gioco delle regole".

### **Il DS e gli studenti: il ruolo di "babau"**

La macchina simbolica della scuola ha ancora bisogno di un "babau"<sup>2</sup>, di qualcuno che incarni il ruolo di istanza superegoica collettiva che sovrintende all'universo delle regole microsociali garantendone la permanenza e la pervasività. L'occhio del Preside è, potenzialmente, ovunque<sup>3</sup>: quando giro per la scuola il mio arrivo è sempre accompagnato da sussurrati "*attento che arriva il Preside!*" e da improvvisi e repentini cambiamenti di atteggiamento e comportamento; quando entro nelle classi, qualunque cosa stia accadendo, tutti si alzano in piedi, silenziosi. (Curiosamente, e significativamente, ciò non accade nelle classi di scuola primaria; solo in quarta e, soprattutto in quinta, le insegnanti richiamano i bambini che non si alzano ricordando loro che "*alle scuole medie ci si alza quando entra il Preside: cominciate ad abitarvi!*")

Il Preside/Babau è l'elemento estremo e apicale di un articolato sistema di controllo che, attraverso gli insegnanti e il personale scolastico, garantisce la funzionalità di un sistema di regole, scritte nel Regolamento ma anche e perlopiù non scritte, implicite, che ha, per i ragazzi, due curiose caratteristiche: è spazialmente delimitato (vale fintanto che ci si trova all'interno della scuola, tranne eccezioni come lo spogliatoio della palestra, di cui sopra; non vale più appena varcato il cancello di ingresso) ed è implicitamente mutevole e adattabile in relazione alla figura adulta che momentaneamente lo tutela (con l'insegnante *x* le regole sono più rigide; con l'insegnante *y* molto meno). Lo scorso anno tre ragazzi, all'uscita della scuola, hanno imbrattato con una bomboletta spray una volante della polizia posteggiata nelle vicinanze (!?): puniti dalla scuola per questo gesto i tre hanno manifestato la loro sorpresa per il fatto di essere puniti per un'azione compiuta "fuori" della scuola. Interessante spunto di riflessione, che suggerisce tre domande fondamentali:

---

<sup>1</sup> Per un approfondimento vedi in L.Fischer, Sociologia della scuola, Il Mulino, pagg. 52-64

<sup>2</sup> Da Wikipedia: Il Babau (più raramente Babao o Barabao) è nel folclore italiano e di altre regioni europee, un mostro immaginario dalle caratteristiche non ben definite che viene tradizionalmente invocato per spaventare i bambini ("se non la smetti chiamo il Babau!").

<sup>3</sup> Rimando alle riflessioni di M.Foucault sul "*panoptismo*" come sistema di sorveglianza discontinua che garantisce permanentemente il funzionamento automatico del potere, in "*Sorvegliare e punire*", Einaudi, 1993, pagg. 213-247

- E se avessero ragione? Il sistema di regole scolastiche è per sua natura circoscritto, finalizzato a intenti educativi e non repressivi, pedagogicamente intenzionale quindi, attiene alla specifica “artificiosità” che distingue sempre, pur nel loro costante intrecciarsi, il mondo della formazione da quello della vita. D’altra parte, se non è il cancello di ingresso, dove finisce lo spazio di tutela e di garanzia delle regole, esplicite e implicite, proprie della scuola? È forse, qui, in gioco la presunzione “panottica” della scuola che tende ad ampliare il raggio d’azione del suo sguardo educativo al mondo della vita - dei ragazzi, delle famiglie, della società – in una sorta di delirio onnipotente ingiustificato e inefficace, probabilmente sintomo di un’insufficiente elaborazione della specificità del compito educativo della scuola e della dimensione “professionale” che i suoi operatori sono chiamati a mettere in gioco. Ma, fuori della scuola, chi e dove è, se c’è, il “Babau”?
- Come si rapporta il sistema delle regole sociali scolastiche con quelle della Società? Il sistema delle regole sociali che la scuola promuove, spesso attraverso opportuni tentativi di condivisione con gli studenti, anche personalizzate (quanti “patti di responsabilità” sottoscritti da insegnanti, studenti e genitori!) e talvolta un tantino ipocrite, ha forme e finalità proprie, distinte da quelle che regolano la società degli adulti dalle quali diverge soprattutto per un aspetto: la responsabilità individuale sulle conseguenze dei propri comportamenti non è mai posta totalmente ed esclusivamente in capo ai ragazzi, né può accettare la logica delle soglie d’età propria del codice penale<sup>4</sup>. La scuola, correttamente, assume una dimensione evolutiva e fortemente personalizzata della responsabilità ma, spesso, non riesce a costruire un sistema di regole corrispondente a tale proposito, che sia sufficientemente flessibile, continuo (il passaggio dalla scuola primaria alla media è, anche sotto il profilo delle regole implicite, ancora un cambio di universo), differenziato ed equo ma soprattutto finalizzato a promuovere e sostenere lo sviluppo e la crescita della responsabilità individuale intesa anche come competenza cognitiva e non solo come attitudine morale: troppo spesso confidiamo ottimisticamente nel processo naturale di sviluppo della responsabilità individuale dei bambini, come se la scuola non fosse parte attiva e responsabile di questo processo, tranne poi scaricarne sui genitori e/o la società gli eventuali esiti infausti.
- Come è possibile che, appena al di fuori della scuola, i nostri ragazzi – fortunatamente solo alcuni - agiscano comportamenti così abnormemente difforni da quelli ai quali vengono quotidianamente sollecitati-indotti-addomesticati? Se, appena superato il confine simbolico che delimita lo spazio di controllo panottico del sistema di regole scolastiche, qualcuno dei nostri ragazzi ritiene di entrare in un universo sociale in cui vigono non altre regole ma nessuna regola, per il solo fatto che l’occhio vigile del preside o degli insegnanti non è più presente o non è più territorialmente efficace, risulta evidente l’inefficacia dell’azione educativa scolastica, e non solo scolastica, messa in atto: da un lato non si è prodotta l’auspicata interiorizzazione del sistema di regole, che finiscono per valere solo se c’è qualcuno che ti controlla, ti vede e, eventualmente, ti punisce; dall’altro, forse, un eccesso di regolamentazione scolastica, soprattutto per la parte che agisce sull’addomesticamento dei corpi, determina una compressione di dinamismi interni e pulsioni anche fase-specifiche (soprattutto aggressive), che non a caso si sfogano proprio all’uscita della scuola. D’altra parte, nella mia scuola, da sempre i

---

<sup>4</sup> Per il nostro Codice Penale (art.97) “non è imputabile chi, nel momento in cui ha commesso il fatto, non aveva compiuto i quattordici anni “ in quanto si ritiene che, al di sotto di tale età, il minore sia comunque “incapace di intendere e volere” (anche se oggi si discute se abbassare tale limite a 12 anni). Tra i 14 e i 18 anni il minore è imputabile ma solo se giudicato capace di intendere e volere; la pena, inoltre, è diminuita poiché la minore età è considerata una sorta di circostanza attenuante.

ragazzi della media sono costretti, come previsto dal Regolamento, a trascorrere in classe i dieci minuti dei due intervalli mattutini, sorvegliati dagli insegnanti. La verità è che non ci fidiamo di loro e non diamo loro fiducia: obbediscono, se lo fanno, perché costretti e sorvegliati. Poi, fuori ... Se il Babau è il preside, una persona fisica dallo sguardo e il potere limitato, e non vive nell'immaginario, infantile e adolescenziale, animandone sogni e incubi, finisce il senso di colpa e Narciso soppianta definitivamente Edipo<sup>5</sup>.

### **Il DS e gli insegnanti: mi aiuti, per favore!**

Gli insegnati, alcuni insegnanti, soprattutto della scuola media ma non solo, mi mandano i ragazzi in presidenza (Marco, Simone, Mouad, Alessandro, Serhii, Adrian ..). Quando, quattro anni fa, ho cominciato a fare questo strano mestiere la cosa mi irritava molto: possibile, mi dicevo, che non si rendano conto, mandando i ragazzi in presidenza, del segnale di disarmata debolezza che danno ai ragazzi? che rimandandoli a una "autorità superiore" si stanno spogliando di ogni residua autorevolezza, dichiarandosi esplicitamente impotenti e, agli occhi dei loro studenti, incapaci? Da vecchio insegnante "democratico", poi, mi irritava la prospettiva di dover agire un ruolo innaturale, di "babau" appunto, quando avrei voluto parlare con questi ragazzi, cercare di capire le loro ragioni, fidarmi di loro e valorizzarne gli aspetti positivi. Ma non era e non è questo che si richiede a un preside in queste circostanze: puniscili! applica il Regolamento e sospendili! Non ci ho messo molto a capire che il problema non sono i ragazzi ma i loro insegnanti e che, insieme al ragazzo con il registro pieno di note disciplinari, quella che mi arrivava - e mi arriva quotidianamente - è una richiesta di aiuto, talvolta disperata.

Ci sono, è noto, insegnanti che sanno "tenere la classe" e insegnanti che non lo sanno fare. Quali siano le caratteristiche metodologiche che distinguono i primi dai secondi non è facile dire: i primi non alzano mai la voce mentre i secondi sono quasi sempre costretti ad gridare in classe; i primi difficilmente ricorrono a note disciplinari e punizioni mentre i secondi riempiono quotidianamente il registro di classe di annotazioni (frequente, e particolarmente inquietante: "*x e y non consentono il regolare svolgimento della lezione*"); i primi sono assolutamente più graditi dai genitori dei secondi; i primi sono, generalmente, più amati anche dai ragazzi dei secondi, soprattutto a distanza di tempo.

Dal punto di vista delle competenze didattiche non ci sono particolari differenze: non sono queste, mi pare, che incidono sulla capacità di "tenere la classe" quanto, piuttosto, una misteriosa alchimia di componenti della personalità individuale, prima che professionale, che determina il livello di "autorevolezza" di ciascun docente agli occhi dei ragazzi. Per qualcuno è puro e semplice "autoritarismo", giocato sul filo di una relazione di odio/insofferenza/fastidio e, da parte dei ragazzi, di semplice paura. Per altri è, diversamente, una competenza più complessa e intrigante, alimentata dalla capacità di far percepire ai ragazzi quanto il rigore, la serietà e la severità, le aspettative sono sempre animate da un interesse non generico ma individuale, dalla fiducia nelle potenzialità di ciascuno, dall'amore. È il modello storicamente incarnato nella figura di don Milani. Ma basta leggere i suoi scritti per apprendere i segreti di questa alchimia relazionale? Temo di no e più maturo esperienza nel mio nuovo ruolo, più mi rendo conto che ci sono competenze, necessarie agli insegnanti, che non si apprendono nel percorso di formazione né nell'esperienza professionale: sono competenze che attengono ad aspetti profondi della personalità e delle storie individuali, particolarmente in gioco quando è sollecitata la funzione educativa. E, nella scuola, ci sono persone anche colte, istruite e didatticamente esperte ma inadatte a svolgere il ruolo di insegnante.

---

<sup>5</sup> Mi riferisco alle stimolanti riflessioni proposte da G.P.Charmet, in "*Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente oggi*", Laterza, 2008 riprese in altro articolo di questo stesso numero di Cooperazione Educativa

Come posso aiutare questi insegnanti in difficoltà? Francamente non lo so. La prospettiva di supplire quotidianamente, come chiedono, alla loro debolezza costitutiva non è praticabile per ragioni materiali e simboliche: il Babau è efficace, se lo è, come figura limite, estrema, fantasma presente in quanto assente, non può inflazionarsi in una quotidianità che ne impoverisce il valore. E il ricorso alla panacea della formazione, sempre evocata a fronte dell'emergere di deficit professionali è, come detto, almeno per questa specifica competenza, a mio parere inefficace, quasi controproducente.

La tipologia di insegnanti "privi di autorevolezza", inoltre, insieme a quella degli "autoritari" rappresenta il nucleo potente di quella fazione, piccola nei numeri ma molto combattiva, che, al termine dell'anno scolastico, tende a investire il problema della valutazione di valenze punitive: *"non solo non ha mai studiato ma ha sempre disturbato; perché dovremmo premiarlo promuovendolo? Che esempio diamo agli altri? Bocciamolo, così impara!"*. Il momento della valutazione, soprattutto quella finale in sede di scrutinio, è animato da dinamiche spurie, attraversato da una moltitudine di discorsi impliciti e di motivazioni latenti; per alcuni è il momento atteso della rivalse vendicativa, naturalmente mai espressa formalmente in quanto tale ma coperta da argomentazioni educative, vischiose perché apparentemente fondate su valori di equità (*"non è giusto, nei confronti degli altri, che venga promosso"*) e di interesse individualizzato (*"se non lo bocchiamo l'anno prossimo si comporterà anche peggio; bisogna che impari che niente si conquista senza impegno"*). Mi è capitato, in passato, di non contrastare, come sarebbe stato necessario, la bocciatura di qualche studente solo per sottrarlo, nel suo interesse, a qualche insegnante.

Ma l'argomento più potente è il *"così impara!"*; qui si condensa il nucleo problematico del meccanismo di premi e punizioni che anima il sistema di regole scolastiche, e sociali: l'idea che, di per se stessa, una punizione produca effetti trasformativi positivi, socializzanti. Non sarà sfuggita al lettore quella parte del "dispositivo disciplinare" riportato in premessa, in cui si dice che Luigi P. viene sospeso per un giorno al fine di *"sollecitare una riflessione sulle conseguenze delle proprie azioni e un'assunzione di responsabilità nel ridefinire il proprio ruolo all'interno della comunità scolastica"*. Non è sbagliata la finalità in sé che, anzi, corrisponde pienamente all'obiettivo di *"sostenere il processo di responsabilizzazione del minore"*<sup>6</sup>. Ma cosa ci fa pensare che tale riflessione, sempre che si realizzi, comporti automaticamente la mentalizzazione e l'assunzione di responsabilità se ci si limita alla punizione senza attivare altre forme di sostegno a tale processo? Né vale l'esperienza, manifesta e ricorrente, dell'inefficacia delle soluzioni punitive: anche se abbiamo verificato che una sospensione (o, ahinoi, una bocciatura) non ha prodotto effetti positivi di cambiamento, a fronte del ripresentarsi degli stessi comportamenti trasgressivi non troviamo di meglio che replicare la pena, magari inasprendola ...

## **Il DS e i genitori: il mito della scuola seria ma .. nessuno tocchi Caino**

Negli anni più recenti un altro soggetto è progressivamente, e prepotentemente, entrato da protagonista nello scenario della scuola, chiamato a collaborare nel costruire, mantenere e gestire la tenuta del sistema di regole. Sono i genitori, le famiglie degli studenti, il cui ruolo e la cui presenza nel contesto scolastico occupa, quotidianamente, uno spazio rilevante del tempo fisico e mentale del Dirigente scolastico. E non mi riferisco tanto, nella valutazione del peso dell'attore "famiglie/genitori" sulla materialità educativa del sistema di regole scolastiche, al ruolo istituzionale negli organi partecipativi in rapporto al progetto della scuola né a quello, francamente privo di sostanza, sollecitato dall'introduzione di strumenti quali il "Patto di corresponsabilità

---

<sup>6</sup> A.Maggiolini *"Sviluppo della responsabilità, trasgressività e antisocialità"*, in AA.VV., *"Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti"*, F.Angeli, 2004, pag. 280

educativa”<sup>7</sup>. I genitori vengono a scuola, a parlare con il dirigente, quando sono direttamente coinvolti i loro figli e, alcuni di loro, sempre più spesso a lamentare una ricorrente tipologia di problema, pur sotto svariate forme: “*x e y disturbano continuamente, danneggiano il progresso scolastico dei nostri figli, li offendono e li minacciano. Cosa intende fare? Vogliamo prendere provvedimenti disciplinari?*”. E non bastano le rassicurazioni che si sta intervenendo in modo attento, continuo e quotidiano; i genitori chiedono che gli interventi disciplinari siano visibili, pubblici, esemplari e che le soluzioni risultino drastiche, immediate e definitive, soprattutto per quelle situazioni che creano particolare allarme sociale (la malefatta tecnologica e telematica per cui Luigi P. è stato sospeso è, non a caso, una di queste).

La pressione delle famiglie sulla scuola, che il DS sperimenta quotidianamente, traduce direttamente il clima sociale e culturale del momento in ordine alla rappresentazione del ruolo e dell’efficacia educativa della scuola: chiedono una scuola “seria” e rigorosa ma, al tempo stesso, ospitale, accogliente e serena, senza problemi o elementi di disturbo. Nel recente tradizionale incontro di presentazione della scuola media, in vista delle iscrizioni per il prossimo anno scolastico, diversi genitori hanno chiesto rassicurazioni sul livello di “bullismo” della scuola; la mamma di un alunno della nostra scuola elementare ha segnalato la presenza di un ragazzo di prima media che “spaventa suo figlio” chiedendo di intervenire, altrimenti avrebbe iscritto il figlio altrove. E intanto la vicina scuola media privata aumenta costantemente gli iscritti, appunto.

L’apparato ideologico dei recenti interventi governativi sulla scuola (condito di enfasi sul “rigore” e sulla serietà, di valorizzazione del “merito” e delle eccellenze, di nostalgia del passato) ha incontrato, contribuendo mediaticamente a costruirlo, il consenso dei genitori, delle famiglie (almeno finché i tagli agli organici non hanno reso visibile l’impoverimento dell’offerta e messo a rischio il tempo scolastico, con le inevitabili conseguenze sui tempi di vita). L’alleanza ricercata e ottenuta tra decisore politico e senso comune, contro il mondo professionale e accademico, ha fatto emergere i nodi epocali - l’insostenibile divaricazione tra il linguaggio tecnico degli addetti al lavoro e quello del senso comune, tra l’irriducibile complessità dei processi educativi e l’esigenza di percepirla come governabili – che hanno contribuito a determinare la crisi dell’*“alleanza sacra e inviolabile che c’era una volta tra educatori e genitori”*<sup>8</sup>; un’alleanza che ora si trova spesso ridotta a una trattativa privata tra il preside e ciascuna singola famiglia, interessata al benessere esclusivo del proprio preziosissimo figlio.

Naturalmente il rigore e la severità richieste valgono fintanto che, ad essere interessato da provvedimenti severi e rigorosi, non sia proprio il preziosissimo figlio. Allora, talvolta, non sempre, il provvedimento disciplinare o anche solo la convocazione per un colloquio, viene vissuto come arbitrario, segnale di un ingiustificato accanimento, anche perché “*non è possibile che mio figlio si comporti così a scuola; a casa è tutta un’altra persona*”. Insomma, nessuno tocchi Caino, se Caino è mio figlio.

### **Il DS e le punizioni: l’ufficio di presidenza come luogo rituale**

Nei primi mesi da dirigente ho cercato di resistere alle pressioni che tendevano a farmi interpretare un ruolo e una parte che non sentivo mia, che vivevo in contrasto con la mia storia professionale e le mie convinzioni, che sentivo vincolata a stereotipi rigidi e superati. Ho dovuto, naturalmente, fare i conti con le risonanze interne che il mio nuovo ruolo sollecitava. Poi, col tempo, mi sono

---

<sup>7</sup> D.P.R. 245/2007

<sup>8</sup> Intervista di A.C.Sacchi a G.P.Charmet, in “*Corriere della Sera*” del 22/01/’09, pag.3

progressivamente adattato ad accettare di giocare la mia parte, di interpretare il mio ruolo a partire dalla crescente consapevolezza del contenuto sostanzialmente “rituale” dei processi che sovrintendono alla regolazione del microsistema sociale scolastico e della necessità di tale ritualizzazione.

Il preadolescente – perché è a questo punto evidente che su di lui si concentra il problema e la nostra attenzione – è un non più e un non ancora, condannato a sostare in una sorta di limbo, di terra di nessuno, come, d’altra parte e probabilmente non a caso, l’istituzione che lo accoglie: la scuola media. *“È quindi molto importante che venga rispettato da lui stesso e dal suo contesto educativo, senza fughe in avanti in nessun senso, il bisogno di rimanere in sospeso, di oscillare tra passato e futuro, in un tempo indefinito e dilatato, dentro il quale cominciare a familiarizzarsi con il concetto di limite.[...] Nel suo percorso e nel suo sostare il preadolescente ha bisogno di riti di passaggio socialmente organizzati. Essi vanno valorizzati e solennizzati, perché non è sufficiente lo sviluppo puberale a determinare l’uscita dall’infanzia, ma è il contesto sociale che la determina e la sancisce.”*<sup>9</sup>. È l’ufficio di presidenza uno dei luoghi, insieme simbolici e reali, in cui si svolgono rituali funzionali ai processi di identificazione fase-specifici? È il preside il sacerdote che li sovrintende? Pur sorridendo all’immagine, ne raccolgo la sfida.

Sappiamo quanto la tendenza alla trasgressione delle regole sia per il preadolescente e l’adolescente, funzionale alla loro riappropriazione in un sistema di valori condiviso ma, al tempo stesso, manifestazione di possibili disturbi evolutivi o psicopatologici. Sappiamo anche che l’adolescente usa il comportamento antisociale come un modo per costruire la sua identità sociale<sup>10</sup> ma anche che, talvolta, le identità sociali che i rituali punitivi che la scuola realizza spesso contribuiscono a rinforzare proprio la dimensione asociale: per i nostri ragazzi trasgressivi, un’immagine sociale negativa è comunque meglio di nessuna immagine, un’identità problematica meglio di nessuna identità, un’attenzione punitiva da parte di un adulto meglio di nessuna attenzione.

Credo, da questo punto di vista, che le forme e i contenuti dei rituali cui sovrintendo non siano indifferenti al loro esito educativo, ma devo capire meglio e più a fondo come e perché.

---

<sup>9</sup> L.L.Langer, E.Campari, “La preadolescenza”, in AA.VV. “Manuale di psicologia dell’adolescenza: compiti e conflitti”, F.Angeli, 2004, pag.108

<sup>10</sup> A.Maggiolini, opera citata, pag. 279