

Disabilità e caos in classe: la solitudine degli insegnanti

Santa Parrello (Dipartimento di Studi Umanistici, Università degli Studi di Napoli "Federico II")

Nella nostra scuola accade spesso, se non sistematicamente, che i docenti si trovino ad affrontare situazioni difficili, comprese quelle riguardanti le classi con allievi dai bisogni educativi speciali¹, senza sentirsi adeguatamente preparati ad affrontarle. La loro

1 Secondo Ianes (2005) una scuola davvero inclusiva dovrebbe uscire dalla logica categoriale delle patologie riconosciute a livello medico-organico, uniche titolate a ricevere interventi individualizzati, per entrare nella nuova logica del riconoscimento di tutti gli alunni con bisogni educativi speciali e cioè di tutti quelli che hanno qualche difficoltà, di varia origine, nel loro percorso evolutivo-apprenditivo. Essi sono oggi ben di più (15-20%) di quelli "ufficialmente" certificati dalle Aziende sanitarie (2-3%). I bisogni educativi speciali di un alunno migrante o con difficoltà di lettura, oppure con disagio psicologico di origine familiare, o con problemi di comportamento, non possono "valere" meno, nell'attribuzione e gestione di risorse aggiuntive, di quanto valgano quelli di un alunno 'titolato' dalla sindrome di Down o da una tetra paresi: non dovrebbero esistere bisogni educativi di serie A e di serie B (Ianes, 2006).

legittima richiesta di essere sostenuti dalle istituzioni rimane spesso senza risposta, inducendo sentimenti di solitudine, smarrimento, fatica, impotenza, rabbia, ma anche desiderio di cambiamento.

Durante un percorso formativo² ho proposto agli insegnanti corsisti, laureati in varie discipline, prevalentemente donne, con molti anni di precariato alle spalle in diversi ordini di scuola³, di rispondere per iscritto alla consegna: «Racconta il tuo incontro con uno o più allievi "difficili"; analizza la storia che hai raccontato; immagina di progettare alternative in una "scuola ideale"».

2 Un modulo di Psicologia della relazione educativa (45 ore) all'interno del Corso Speciale di Abilitazione all'Insegnamento svoltosi a Napoli nel primo semestre 2007. Tutti i nomi sono stati modificati per garantire la privacy di insegnanti e allievi.

3 La condizione di "precario" è tutt'altro che irrilevante nella percezione di una relazione educativa come caotica (Parrello, Menna, 2007; 2009).

Alcuni di loro hanno scelto di narrare l'incontro con bambini o adolescenti dai bisogni educativi speciali.

La stessa consegna è stata poi proposta dagli stessi corsisti ad insegnanti di ruolo, che hanno attinto alla memoria dei loro primi anni da precari per narrare l'esperienza del "sostegno".

I racconti – frutto di quel "pensiero narrativo" che ci permette continuamente di dare senso alle nostre azioni, collocando il Sé, personale e professionale, entro una trama individuale e insieme intrisa di cultura, strutturata e stratificata ma anche aperta a nuove spiegazioni e possibilità (Bruner, 1990; 2002) – sono stati utilizzati come risorse per attivare la riflessività del gruppo. Qui proverò a sintetizzare e commentare alcuni degli elementi emersi, citando brani del corpus testuale raccolto nei quali è evidente la capacità di chi scrive di mettersi in gioco e in discussione.

ASPETTATIVE DI NORMALITÀ E ANSIA

Ciascun docente si accinge ad iniziare una nuova avventura formativa con delle aspettative di sufficiente "normalità", attendendosi di poter svolgere un lavoro per il quale ha acquisito competenze. Ma il lavoro degli insegnanti è sempre impegnativo e intrinsecamente rischioso, proprio perché ad alto tasso di relazionalità e, quindi, con un'ampia componente discrezionale, intrinsecamente ansiogena (Blandino, 2008). Nel caso in cui uno o più allievi manifestino bisogni educativi speciali la relazione è oggettivamente più difficile da gestire. A volte essa è percepita come troppo difficile da gestire, caotica, impossibile da portare avanti, tanto da condurre a volte l'insegnante ad un diffuso malessere e l'allievo ad ulteriori difficoltà.

Che cos'è che può far sentire il clima di una classe ingovernabile per l'insegnante e insopportabile per l'allievo? E perché a volte proprio gli allievi con bisogni educativi speciali possono essere percepiti come "portatori di caos"?

Ecco una docente che esprime bene il senso di delusione che scaturisce dall'incontro con una classe che non corrisponde alle aspettative di "normalità" e mette in crisi il suo senso di sicurezza professionale:

«Ogni insegnante iniziando l'anno scolastico si augura di entrare in classe e di incontrare una scolaresca che corrisponda alle proprie aspettative. Questa speranza talvolta viene disattesa dalla presenza di un ragazzo "diverso", un ragazzo diversamente abile che al primo impatto gli crea motivo di ansia, di preoccupazione. Tale stato d'animo non è generato da un preconcetto rifiuto del "diverso", ma dal timore di non essere in grado di assolvere al proprio compito, di poter dare veramente un aiuto costruttivo».

SENSAZIONE DI CAOS, FATICA E BISOGNO DI AIUTO

In una quarta elementare, Olga, maestra prevalente, incontra Diego, 9 anni, con diagnosi di «marcata instabilità psico-affettiva-relazionale, deficit dell'attenzione nonché difficoltà degli apprendimenti scolastici», ma dotato di grande capacità intuitiva e di intelligenza pratica.

Diego, che usufruisce di sostegno scolastico con rapporto in deroga (14 ore settimanali), è aggressivo, non riesce ad accettare le regole, spesso è intento a dondolarsi con lo sguardo perso nel vuoto. Olga scrive: «Che difficoltà tenere "buone" le mamme degli altri alunni e tante volte gli stessi alunni che non erano in grado di capire l'atteggiamento così diverso di Diego. Altrettanto difficile e

faticoso era organizzare le attività didattiche in una classe disturbata dove all'improvviso il clima diventava esasperante e caotico. Bisognava trovare strategie e modalità che garantissero alla classe di lavorare senza tralasciare Diego e la sua problematicità. [...] La mamma, ogni mattina, raccontava alle docenti di quanto fosse difficile gestirlo e la necessità di un aiuto, di un supporto personale perché, da sola, non era più in grado di sostenere una situazione del genere».

In questa storia sono centrali il "bisogno di aiuto" e la "fatica": Diego ha bisogno di aiuto, la madre ha bisogno di aiuto, ma anche l'insegnante avrebbe bisogno di aiuto, perché il clima in classe è esasperante e caotico, è faticoso svolgere la didattica, le mamme degli altri allievi giustamente protestano. Il caos è tale che sembra impossibile pensare: pur essendoci una diagnosi dei servizi sanitari, troppe sembrano essere le variabili in gioco. Nonostante il racconto prosegua svelando alcuni dettagli esplicativi della storia familiare di Diego e l'attiversarsi del collegio docenti per cercare nuove strategie didattiche, l'insegnante conclude: «Oggi la situazione di caos viene arginata ma è sempre presente». L'impressione è che dentro questo caos convivano tante emozioni che non vengono esplicitate nel racconto: Diego sfida suo malgrado l'insegnante, minaccia la sua sopravvivenza professionale, imponendole di usare le energie psichiche per "reagire", piuttosto che per esistere e pensare: quando la mente si trova per necessità di sopravvivenza a prevaricare le sue stesse capacità percettive ed emotive, quando diviene una mente ansiosa e dunque ipervigilante, allora la persona diviene orientata verso l'esterno, e tenderà a osservare soprattutto le azioni dell'altro e a reagire di conseguenza (Amadei, 2005). L'altro,

qui l'allievo o il gruppo-classe, finisce per essere "monitorato" piuttosto che osservato e ascoltato e l'insegnante, per sopravvivere, può ritrovarsi a mettere distanze o indossare corazze che proteggano dall'eccessivo coinvolgimento emotivo dell'incontro (Winicott, 1965).

SENSO DI IMPOTENZA, RIFLESSIONE E CAMBIAMENTO

Un'altra storia ci accompagna dentro la capacità dell'insegnante di riflettere su se stesso e cambiare per fronteggiare la crisi. Dopo aver commentato i suoi primi anni di insegnamento lontana da casa, alle prese con la propria sopravvivenza di persona sola e di docente a cui sembrava difficile accettare che tutte le conoscenze apprese all'università servissero a ben poco nella scuola, Barbara scrive: «Prima di quest'anno scolastico, però, nessun alunno, sebbene etichettato come "difficile" era riuscito mai a trasmettermi un senso di inadeguatezza a tale mestiere, nessuno a farmi sentire impotente ed incompetente». Passa così a raccontare di Iole, un'alunna di scuola media, ripetente, con tante difficoltà, a cominciare dal suo rifiuto totale delle regole e dalla sua tendenza a prevaricare gli altri: «Per lungo tempo anche il mio atteggiamento nei suoi confronti è stato spesso aggressivo e punitivo. Non riuscivo a sopportare che una ragazzina di tredici anni, con una situazione familiare apparentemente normale, dovesse imporre le sue regole a noi insegnanti. Iole diventava sempre di più un pericolo per il modello educativo che faticosamente inculcavo ai miei alunni. Mi rendevo sempre più conto che la mia aggressività nei suoi confronti era una difesa che nascondeva un forte senso di impotenza. Iole rappresentava il mio primo grande ostacolo; nessun alunno

era riuscito mai a mettere in crisi il mio ruolo. In tanti momenti mi sono autoanalizzata, ho cercato di capire [...] Ho consultato i miei colleghi per cercare di capire insieme come potevamo aiutare Iole, ma quando mi sono sentita dire che ogni tentativo sarebbe stato inutile perchè Iole era “un caso irrecuperabile” ho capito che dovevo agire per conto mio, non potevo arrendermi. Ho cominciato innanzi tutto a rivedere i miei atteggiamenti ed ho provato a darle piccoli incarichi [...] e mi sono resa conto che affidarle dei ruoli e ricompensare il più piccolo progresso le permetteva di avere più fiducia in sé, di accrescere il senso di responsabilità e di migliorare i rapporti interpersonali».

A questo punto Iole migliora nella capacità di attenzione e nel comportamento e Barbara scrive: «È cambiato il mio atteggiamento, ho imparato ad accontentarmi dei suoi piccoli progressi e non vorrei deluderla mortificandola in continuazione. Da circa un mese, e cioè da quando è migliorato il nostro rapporto, sono riuscita ad ottenere anche dei piccoli lavori. Iole ha deciso spontaneamente attraverso un tema di parlarmi della sua famiglia, di quella famiglia che io consideravo apparentemente normale».

Alcuni allievi, soprattutto quelli che agiscono senza riuscire a rispettare le minime regole di convivenza civile, sfidano le competenze, le risorse professionali ed umane, il ruolo di docenti e adulti, spesso ottenendo una risposta di simmetrica aggressività che non interrompe il circolo negativo. Ma qui la docente fa un grande sforzo di riflessione sulla propria reazione emotiva, si ferma a pensare, forse proprio quando riconosce nella risposta dei suoi colleghi – “È un caso irrecuperabile” – una parte del proprio atteggiamento rinunciatario, e cerca e trova un’alternativa modificando se stessa, ridi-

mensionando le proprie aspettative, cioè riconoscendo un limite al proprio modello ideale di insegnamento (Melazzini, 2011). Solo dopo che il rapporto docente-allieva migliora, Iole racconta di sé, permettendo alla sua insegnante di riconoscere e comprendere meglio le sue difficoltà. Scrive Ianes (2006) che “riconoscere” deve significare anche comprendere a fondo il reale funzionamento dell’alunno in difficoltà, non solamente accorgersi che è in difficoltà, attingendo a modelli antropologici all’altezza dei tempi e della complessità dei funzionamenti bio-psicosociali degli alunni.

INGORGHÌ EMOTIVI

Altre volte la rabbia accumulata per la necessità di dover accettare situazioni professionali frustranti è talmente forte da impedire di affrontare con serenità la rabbia degli allievi. In altri termini, accade che gli insegnanti abbiano difficoltà a districarsi fra dentro e fuori e a pensare facendo luce e ordine nella confusione. In questo modo il cumulo emotivo viene sentito come ingestibile. È il caso di Rosanna, che accetta l’incarico annuale in un istituto paritario superiore senza retribuzione, per accumulare punteggio per la sua carriera di precaria. La sua rabbia verso chi gestisce la scuola ed anche verso le famiglie che vi inviano i loro figli a pagamento è ovviamente fortissima e si esprime in un affresco tagliente che occupa gran parte della narrazione. Così quando arriva Giorgio, adolescente dai bisogni speciali negati dai genitori che rifiutano il sostegno, arrabbiatissimo con compagni e insegnanti, la docente sperimenta una sorta di “ingorgo emotivo”, nel quale si confondono e si amplificano le sue emozioni e quelle del ragazzo: «Quel maledetto venerdì gli alunni erano pochi e poca anche la loro voglia di

lavorare; seconda e terza insieme (in totale i presenti erano quattro), chiacchiere in aula tra docenti giovani e non pagate sulla prossima scuola da scegliere e Giorgio, Giorgio che di impeto scatta dalla sedia perché beffeggiato, che con voce fredda e metallica, tremo ancora quando risuona nella mia mente, ripete: “Io ti uccido, hai capito, sei morto figlio di, io ti uccido con le mie mani”. E con quelle sue mani, sempre in movimento, stringe il collo di un suo compagno e scuote. Siamo scattate come due gazzelle a separare quel groviglio di ira, provando a ricacciare la rabbia per le condizioni nelle quali eravamo e siamo costrette a lavorare per 12 miserabili punti [...] Settimana scorsa: uscita, confusione nei corridoi, qualcuno fa uno sgambetto a Giorgio. Si ricomincia: “Io ti uccido”, questa volta brandisce un coltello e nel delirio afferra una prof per un braccio e la trascina con sé per qualche metro, il resto non me lo ricordo. Stamattina ho rivisto Giorgio e nei suoi occhi c’era ancora odio e la sua posizione nel banco era di fuga (o di attacco?); nei miei occhi solo una preghiera: non farmi avere paura di te [...] So che non mi farebbe mai del male deliberatamente, ma sento che si sta legando ossessivamente alle ore di matematica e questo mi spaventa».

È evidente che, quando la motivazione professionale viene messa radicalmente alla prova da situazioni come questa, costruire una relazione educativa diventa davvero troppo difficile: come può il docente occuparsi della rabbia del suo allievo se è alle prese con la propria immensa rabbia verso la scuola? Come Giorgio si sente vittima dei suoi coetanei, la sua insegnante si sente vittima dei suoi datori di lavoro e del sistema: occorrerebbe un contenitore entro il quale poter pensare tutto questo, distinguendo fra

mondo interno e mondo esterno, e forse gli occhi di Giorgio e i suoi attacchi aggressivi farebbero meno paura.

SOLITUDINE, RESA E ALTERNATIVE POSSIBILI

In tanti anni di formazione con gli insegnanti ho raccolto spesso storie che narrano di sconfitte. Questa dell’incontro fra Paola e Antonio, la cui diversità è frutto di una famiglia abusante, è forse una delle più toccanti. Lo scenario è un bell’istituto scolastico ricco di strutture, palestre, laboratori. Antonio, 6 anni, passati i primi giorni di scuola, non riesce a star fermo un attimo, si arrampica dappertutto, urla, è aggressivo con se stesso e con i compagni, distrugge le loro cose: «handicap comportamentale-affettivo, lo chiamano». L’insegnante chiede aiuto: alla dirigente, alle colleghe, ai servizi sanitari, che ipotizzano un’iperattività e chiedono un’osservazione sistematica svolta dalla stessa maestra. Intanto Antonio tocca ossessivamente nelle parti intime compagni, compagne e maestre, insiste in atti autolesionisti inscenando di essere aggredito. La madre si mostra non solo incapace di collaborare, ma probabilmente collusa con una famiglia violenta: «Maestra, è cattivo! Usate la mazza, come faccio io a casa! Si fa fare tutte le cose sporche e io non ci posso fare niente!».

Paola non regge: «Lo sventurato allievo peggiorava ogni giorno di più, così come il mio morale: ero stanca, sfiduciata, il solo pensiero di iniziare un’altra giornata scolastica mi dava la nausea, mi sentivo inadeguata, incapace. Non riuscivo a capire se fossi davvero colpevole di non saper trattare quel caso difficile o se – oggi ne sono convinta – non fosse, e non doveva essere, alla portata di un’insegnante [...] Non ero più in grado

di reggere la situazione. I genitori degli altri alunni minacciavano in direzione di ritirare i propri figli dalla scuola se Antonio non fosse stato allontanato dalla classe [...] Che cosa ho fatto io? Ebbene, nonostante la mia caparbieta e una certa dose di orgoglio, mi sono decisa a salvare il mio fegato e, forse, anche il mio cuore, chiedendo di cambiare classe».

La maestra si trasferisce, ma non perde di vista Antonio, il quale finisce per vagare per i corridoi della scuola, dove si presume dia meno fastidio: «E non è alunno di nessuno! [...] Mi fa ancora male parlarne [...] Nella mia scuola ideale gli insegnanti si nutrono dell'incoraggiante sorriso dei bambini e non si logorano nel tradimento della disillusione, nello scoraggiamento e nella stanchezza. La stanchezza che provo io, ora che ho raccontato la storia di un bambino triste».

La storia di Antonio è triste perché è la storia di una comunità di adulti che non ha saputo proteggerlo: prima infliggendogli, in famiglia, profonde ferite, poi rifiutandosi di farsene carico, lasciando da sola la sua maestra.

Certamente le vicende di abuso sessuale sui bambini producono sensi di colpa non semplici da gestire, ma non dovrebbero impedire di attivare il pensiero e cercare il bandolo della orribile matassa. Nella storia di Antonio sembrano invece prevalere meccanismi collettivi di negazione ed espulsione del problema, quasi che il bambino sia colpevole di essere una vittima, come suggeriva la madre.

L'incontro col diverso è perturbante e fuggirlo è come fuggire da se stessi, ovvero rifiutarsi di entrare in contatto con quegli aspetti profondi della nostre psiche che rimuoviamo e proiettiamo sull'altro perché ci angosciano (Gardou, 2005), avendo a che

vedere con la nostra impotenza (“non posso curare e riparare”), la nostra ignoranza (“non so perché è accaduto”), il nostro sentimento di colpevolezza (“sono colpevole anch'io di questa anormalità o della mia normalità”) (Sausse, 1996).

La storia drammatica di Antonio e della sua maestra è accaduta nella nostra scuola e continua a ripetersi in forme varie ma con esiti simili: quando non si riesce a costruire una relazione educativa autentica e forte, un bambino o un adolescente restano “allievi di nessuno”, amplificando le difficoltà pregresse; e un insegnante si logora sentendo di aver tradito un ruolo che prevedeva un'assunzione forte di responsabilità. Tuttavia ogni volta che propongo la storia di Paola e Antonio all'interno di un percorso di formazione per insegnanti o psicologi, appare chiaro a tutti che non ci sono “allievi difficili”, ma “relazioni difficili” e che ogni scuola dovrebbe e potrebbe creare spazi sistematici di autentica riflessione comune per trasformare le difficoltà in occasione di crescita (Parrello, Menna, 2007; 2009). Solo così la presenza in classe di allievi con bisogni speciali potrebbe trasformarsi in vera occasione di crescita per la scuola, perché i bambini che si discostano dal tipo scolare medio non mettono in pericolo né gli educatori né la forma scolastica, ma, al contrario, aprono delle nuove strade in campo educativo (Gardou, 2005).