

INSEGNANTE DI SOSTEGNO: ruolo e apprendimento¹

Ho pensato di affrontare in questo articolo un'esperienza di formazione che mi sembra interessante rispetto a due temi dell'apprendimento:

1. quali contenuti, per un percorso di formazione sullo sviluppo professionale;
2. quali metodologie, sono utili là dove si lavora con persone e con emozioni.

In particolare, l'esperienza riguarda una figura professionale che tutti conosciamo almeno per sentito dire, ma di cui credo che poco si conosca rispetto agli aspetti che concorrono alla sua definizione.

La figura

Chi è l'insegnante di sostegno, quali compiti assolve nel processo formativo e organizzativo della scuola, cosa deve fare, di chi e di cosa deve occuparsi?

La risposta che più si sente circolare tra i non addetti ai lavori, ma anche tra chi opera nella scuola rispetto alla figura dell'insegnante di sostegno, è che ella/egli è "l'insegnante che si occupa dell'alunno disabile", è la persona che all'interno della scuola deve occuparsi della sua formazione, del suo recupero, della sua integrazione, dei suoi bisogni. Questo è un'immagine che sembrerebbe definire sufficientemente bene il suo ruolo², è colei o colui che deve occuparsi dei disabili, questa definizione ritengo sia in sintesi la rappresentazione sociale più consolidata.

Se andiamo ad approfondire la situazione e vediamo gli aspetti normativi e i principi ispirativi di questa figura, possiamo vedere che le definizioni o gli elementi prescrittivi del suo ruolo e dei suoi compiti non sono corrispondenti con quanto sopra detto, ma bensì ci forniscono elementi che tendono a definire una figura professionale diversa.

Il DPR del 31-ottobre-1975, n.970,art.9 afferma che il personale specializzato non è assegnato per gli allievi diversamente abili, ma:

"a scuole normali per interventi individualizzati di natura integrativa in favore della generalità degli alunni e in particolare di quelli che presentano specifiche difficoltà di apprendimento".

La Legge 5 febbraio 1992, n. 104

Art 13 comm. 6. recita: *"Gli insegnanti di sostegno assumono la contitolarità delle sezioni e delle classi in cui operano, partecipano alla programmazione educativa e didattica e alla elaborazione e verifica delle attività di competenza dei consigli di interclasse, dei consigli di classe e dei collegi dei docenti"*.

¹ Pubblicato in: Pasinetti G., *Insegnante di sostegno: ruolo e apprendimento*, in *Consulenza al ruolo* a cura di D.Forti e D.Patrino . Guerini e Associati – Milano 2007

² Il concetto di **ruolo** in **sociologia** definisce l'insieme dei modelli di comportamento attesi, degli obblighi e dei privilegi che ogni **status** comporta in una determinata società. Ogni status comporta numerosi ruoli (lo status di professore universitario comporta il ruolo di docente, ricercatore, collega, autore di pubblicazioni accademiche ecc).

Il termine ruolo deriva dal **teatro** e rende l'idea della parte che ciascuno recita sulla scena della società, conformandosi alle aspettative ed alle regole stabilite.

Solo pochi elementi definiscono i compiti e le funzioni di questo docente e il contesto nel quale deve interagire e tali indicazioni non sufficienti per aiutarci a capire quali siano gli aspetti prescrittivi e discrezionali effettivi del ruolo.

Le indicazioni normative definiscono che l'insegnante di sostegno è "contitolare" della classe e pertanto partecipa come gli altri docenti al progetto educativo e formativo. Non è l'insegnante dell'alunno disabile, non è colei/colui che si deve in modo esclusivo occupare dell'alunno così come l'immagine e la rappresentazione sociale potrebbero farci pensare. E' un insegnante che ha gli stessi compiti dei colleghi, anche se posti in una funzione e compiti diversi.

"La responsabilità dell'integrazione è assunta non dalla singola classe, ma da tutta la comunità scolastica, che costituisce di per sé uno dei sostegni più validi" (C.M. 199/1979).

Ciò significa che tutti i docenti, di sostegno e curricolari, devono essere *"capaci di rispondere ai bisogni educativi degli alunni, con interventi calibrati sulle condizioni personali di ciascuno"*.

Perciò la responsabilità dell'integrazione è sia dei docenti di sostegno, che dei docenti curricolari, che della comunità scolastica globale.

Mi pare che tutte queste osservazioni, descrivano una situazione gruppale di professionisti che devono al loro interno definire un progetto di lavoro e i rispettivi compiti in funzione del progetto di integrazione di alunno disabile; vale a dire che la situazione apparentemente consolidata, *"sono l'insegnante di ...italiano e mi gestisco il percorso didattico come meglio ritengo"* viene totalmente ribaltata e viene richiesto ad ognuno di ridefinire un assetto di potere professionale nuovo che tenga conto del nuovo venuto, l'insegnante di sostegno.

Cosa succede, come viene gestito questo delicato passaggio nella strutturazione del gruppo di lavoro?

Interessante appare in proposito questa raccolta di pensieri, tratti da un forum su internet, di chi concretamente opera in tale funzione e che ci permette di vedere quali siano i vissuti che da tale situazione ne derivano.

- 1) *"Contemporaneamente è necessario mantenere una certa autorevolezza per non essere del tutto "fagocitati" e considerati poco importanti. E' fondamentale da questo punto di vista il rispetto dei colleghi e la consapevolezza di avere un ruolo importante. Uno dei più bei complimenti da parte degli alunni è stato per me sentirmi dire che ero come Pico De' Paperis perchè sapevo tutto e insegnavo tutto!!!!"*
- 2) *"Premettendo che gli anni come insegnante di sostegno mi hanno fatto capire che il confine fra "integrazione" e "inserimento" è sottile ma netto, credo che sia opportuno cercare di superare il concetto che vede l'insegnante di sostegno l'unico responsabile dell'integrazione (...e già va grassa!!!), semmai il responsabile del coordinamento degli interventi sulla classe che mirano all'integrazione."*
- 3) *"Cari colleghi, lavoro da molti anni nel sostegno ed ho insegnato sia alle scuole medie che superiori. Ho notato una certa disparità di trattamento tra questi due ordini di scuole. Infatti, mi sono inserita più facilmente alle scuole medie, dove ho avuto la fortuna di incontrare colleghi molto disponibili e consapevoli della nostra posizione, con i quali ho collaborato serenamente. Alle superiori, invece, spesso mi sono sentita un'intrusa, un elemento scomodo e non una parte integrante del corpo docenti. Ho anche subito un'asta delle ore di sostegno da parte dei docenti curricolari durante il primo Consiglio di classe. Non vi sembra un po' troppo? "*

- 4) *“Ho notato una certa volontà di sottolineare il rapporto con gli alunni della classe, quasi un nostro ruolo di mediazione tra gli alunni stessi e i docenti curricolari. Credo che ciò costituisca una risposta alla giusta esigenza di costruire un percorso di integrazione. Se il nostro contributo specifico deve andare all'integrazione della classe, il primo passo da compiere è la nostra integrazione (scusate la ripetizione) prima nel Consiglio di classe, tra i colleghi, poi tra gli alunni. Dobbiamo assumere una funzione di indirizzo dal punto di vista pedagogico e didattico, orientare, consigliare i colleghi nelle loro scelte a livello di classe. Inoltre, dovremmo cercare di costruire momenti di scambio di ruoli, dove noi conduciamo la classe su determinati argomenti e l'insegnante curricolare si rapporta più direttamente all'alunno con handicap. In altre parole, non si costruisce una classe integrata, se l'insegnante di sostegno resta un elemento separato che non gioca un ruolo valido e visibile da parte di tutti, alunni e docenti.”*
- 5) *“Da quello che ho potuto constatare, anche parlando con i colleghi del campo, si tende ancora troppo spesso a delegare l'insegnante specializzato a "custode" degli alunni portatori di handicap. Per quanto mi riguarda, laddove ci fossero problemi, ho sempre adottato la tecnica di mettere tutto in chiaro, leggi alla mano. Così facendo ognuno viene necessariamente investito del proprio ruolo e si può lavorare con tranquillità, docente di sostegno e non.”*

Da queste poche righe emerge chiaramente da un lato la difficoltà di definire il proprio ruolo “chi sono e cosa faccio!?”, dall'altra il disagio di un ruolo indefinito e non riconosciuto, con un forte potenziale di rischio di emarginazione come riflesso dell'emarginazione sociale del disabile.

Si rischia di essere *“fagocitati” e considerati poco importanti, di sentirsi “un'intrusa, un elemento scomodo e non una parte integrante del corpo docenti”*, ed inoltre, essere considerati semplicemente un comodo supporto per alleggerire il lavoro altrui: *“Ho anche subito un'asta delle ore di sostegno da parte dei docenti curricolari”*.

E' questo essere estranei, sentirsi emarginati dalla classe dove è inserito l'allievo disabile, e, peggio ancora, in una situazione di diversità rispetto ai propri colleghi curricolari, che a volte, finisce per diventare davvero insostenibile, traducendosi in emarginazione, disinteresse, incomprensione e senso di frustrazione.

Alcuni elementi caratterizzano la situazione:

- la mancanza di autorevolezza legata alla mancanza di un potere disciplinare che gli altri hanno, sapere tutto e un po' di tutto, non consente di essere docenti a pieno titolo e non favorisce uno scambio di ruoli e di compiti.
- la delega, l'alunno disabile di chi è, chi se ne deve occupare? La *“delega”* del docente curricolare, il quale ritiene che il docente di sostegno abbia la completa responsabilità dell'allievo disabile. Si diventa gli angeli custodi che devono occuparsi a tempo pieno e a vasto raggio, quindi come dice una voce riportata *“occorre prima puntare sulla nostra integrazione nel gruppo di lavoro docenti e poi riusciamo ad attivare processi di integrazione per gli alunni”*.

Come si vede un ruolo difficile, indefinito e tutto da definire nel gioco relazionale con i colleghi, con l'istituzione, con le famiglie, con gli alunni, disabili e non.

Verrebbe da pensare che alcuni aspetti di chiarezza in merito al ruolo, potrebbero venire da una maggiore definizione organizzativa e gestionale.

Il dubbio è che il problema sia riconducibile più ad una dimensione culturale che afferisce alle problematiche dell'integrazione del diverso nella nostra società e che richiede ad ognuno sforzi di adattamento e investimento di risorse personali.

Sottolineo inoltre un altro aspetto che appartiene ai problemi della gestione del proprio ruolo e all'uso difensivo di esso nell'istituzione, per cui il compito primario "l'integrazione del disabile", passa in second'ordine, dando priorità alla messa in atto di azioni tese più a difendere la propria posizione di ruolo, difendendosi dalla necessità di confrontarsi con i colleghi, evitando il conseguente rischio di crisi di ruolo e di gestione dello stesso.

L'esperienza

Il contesto in cui ho sperimentato il percorso che mi accingo a descrivere è un corso biennale di specializzazione universitaria per la formazione di insegnanti di sostegno. I partecipanti appartenevano ai diversi ordini di scuola ed erano docenti che avevano già in corso esperienze di insegnamento, alcuni anche da diversi anni e che per motivi diversi avevano fatto la scelta di specializzarsi, chi per interesse e passione, chi entusiasta per aver sperimentato una realtà motivante e di gratificazione rispetto al sentirsi utili agli altri, chi per la possibilità di diventare più velocemente docente a tempo indeterminato.

La scelta operata dal collegio docenti del corso, era stata di effettuare il percorso integrando i corsisti indipendentemente dall'ordine di scuola, pertanto nel gruppo c'erano docenti della scuola materna ed elementare, della scuola media e delle superiori, questo per favorire un interscambio di esperienze e di competenze specifiche relative ai contesti di provenienza, ritenendo fondamentale fornire ai partecipanti una visione di prospettiva temporale più ampia di quella esperita nei singoli ordini di scuola.

Il modello pedagogico di riferimento del corso è "*Il Progetto di vita*", modello che si propone di pensare al disabile non come un soggetto del quale mi occupo in questo contesto specifico e per un determinato numero di ore, ma bensì pensare ad una persona che ha una dimensione che trascende il contesto specifico e che ha quindi una articolazione della sua vita sia in altri spazi e luoghi, fuori dalla scuola, sia di tipo temporale, la sua vita non finisce alla fine di quello specifico percorso di studi, ma ha un progetto più ampio e di lunga durata, pertanto ciò che faccio oggi qui ha ed avrà una conseguenza sul percorso e sulle scelte future.

Cosa prevede la formazione

Un breve e sintetica descrizione di ciò che i programmi del percorso di specializzazione prevedono.

Nella premessa ai programmi si traccia lo specifico di questo docente: "*...non appare assolutamente possibile ipotizzare soluzioni di delega per il superamento delle difficoltà, bensì appare molto importante che le risorse di docenza aggiuntive e specializzate (i cosiddetti insegnanti di sostegno) possano essere spese per un lavoro di collaborazione sia sul piano della progettualità e della programmazione scolastica che sul piano della realizzazione del progetto stesso.*

Pare utile sottolineare, inoltre, che le risorse di docenza aggiuntive.....di fatto si connotano come un arricchimento delle potenzialità per individuare e definire tratti essenziali, per circoscrivere problemi, per progettare e definire ipotesi di soluzione degli stessi e per migliorare il tessuto relazionale del sistema."

....In sintesi, il docente che si dedicherà al lavoro di sostegno dovrà:

- possedere la capacità di individuare e circostanziare i problemi;
- provvedere ad affinare la propria funzione docente;
- conseguire e approfondire abilità sul piano relazionale.

Compiti non semplici ed impegnativi, dove le cosiddette competenze trasversali quindi relazionali, interattive, comunicative, tolleranza allo stress, flessibilità assumono una centralità rilevante.

Il corso biennale è suddiviso in cinque aree disciplinari: Il Quadro, Il Soggetto, Il Metodo, I Linguaggi e La Professionalità.

E' in quest'ultima area, che prevede la "rielaborazione della esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali", che ho effettuato l'intervento formativo.

Cosa prevede l'area della professionalità:

- far acquisire la capacità di riflettere sulle proprie esperienze personali e professionali in ordine alle relazioni interumane;
- sollecitare i corsisti ad acquisire la capacità di esprimere equilibrate valutazioni sulla correttezza di impostazioni di tali rapporti;
- mettere gli stessi in condizione di riprogettare il proprio sistema di rapporti programmandolo in ordine alla esplicita intenzione di realizzare una azione personale e professionale volta alla integrazione degli alunni in situazione di handicap....

Il percorso viene ripartito in tre distinte parti con indicazioni metodologiche ed operative:

- Rielaborazione della esperienza personale ed organizzazione delle competenze professionali;
- Conoscenza di situazioni di integrazione scolastica e delle tecniche adottate a tale scopo;
- Confronto delle convinzioni personali e del proprio modo di far scuola con altre esperienze in atto.

E' evidente, da questa sintesi del percorso e da quanto esplicitato nella panoramica sul ruolo e sul vissuto che attorno ad esso si crea, che la dimensione della relazionalità, nelle diverse direzioni nelle quali essa si esplicita nel contesto operativo del docente di sostegno, è elemento non solo essenziale, ma anzi fondante dell'esercizio della propria professionalità.

La consapevolezza e la capacità di sapere utilizzare le proprie competenze sociali e personali, per costruire relazioni e sviluppare dinamiche relazionali positive nel contesto scolastico, sia tra i docenti che tra gli alunni, per favorire l'integrazione di alunni disabili, è uno dei cardini attorno al quale le altre competenze "tecniche" si possono meglio strutturare e sviluppare per un'efficace azione.

Inoltre, partendo dal disagio che tale situazione sovente crea in chi esercita questa professione e che molto spesso sfocia in situazioni di Burn-Out, ho ritenuto che la metodologia prevista fosse in sè insufficiente per fornire ai corsisti strumenti di analisi e di riflessione delle proprie esperienze professionali.

Ritengo che una metodologia basata su un approccio razionale che tiene conto sì delle dimensioni profonde della personalità, ma come semplici esplicitazioni del pensiero a cui sovente si risponde con i buoni consigli, con una presunta similarità delle situazione (anche a me è successo così...), con un'analisi della situazioni prevalentemente in termini razionali, la mappa per ritrovare in essa la soluzione ai problemi posti, non sia sufficiente e per certi aspetti sia inadeguata a fornire ai corsisti le competenze idonee, soprattutto laddove si fa della "competenza relazionale" in un contesto di relazione formativa e di relazione d'aiuto, laddove si lavora con situazioni difficili, proprio per la specificità stessa

della condizione di disabilità che porta con se le difficoltà di essere accettati e di integrazione nel contesto.

Occorreva pensare e praticare una formazione che non si basasse solo sugli aspetti per così dire tecnici, o sull'analisi di casi attraverso un approccio metodologico che vede i casi stessi come degli oggetti esterni da osservare, sui quali ognuno dice il proprio pensiero, ognuno sulla base della propria esperienza si lancia in consigli su come approcciare il problema o come risolverlo, a risonanze personali "è successo anche a me e via con le indicazioni da seguire" come si trattasse di un motore da smontare e riparare.

Il problema è completamente diverso, qui il coinvolgimento dell'operatore sia sul piano relazionale, che emotivo, è diretto, è egli stesso parte del territorio da analizzare perché è nella relazione che si costruisce il rapporto educativo. Un approccio metodologico adeguato non può non tenere conto di questo aspetto, non può non considerare il coinvolgimento diretto, che come tale fa diventare attori della scena e chiama in gioco anche noi come persone e non solo come professionisti. Ciò che accade risuona in noi e sollecita da dentro i nostri vissuti professionali e non solo, ci fa sentire in sintonia o meno con il contesto, ci chiede una capacità di stare dentro e fuori la situazione.

Ho ritenuto che per affrontare in modo adeguato il percorso formativo teso a sviluppare alcune competenze trasversali indispensabili, si dovesse passare attraverso una metodologia che partisse dal vissuto dei singoli partecipanti, dall'esperienza diretta per poterne tentare una lettura più approfondita ed articolata.

Una metodologia che non perdesse mai di vista la singolarità del soggetto, la sua ricchezza emotiva, che ponesse un'enfasi sulle dinamiche affettive, sui bisogni di comunicazione e di interazione come prerequisiti per un pieno sviluppo cognitivo e di valorizzare dell'immagine di sé che ogni soggetto utilizza come organizzatore dei propri costrutti culturali³.

Le teorie sull'apprendimento degli adulti, evidenziano la necessità di approcci che consentano la riorganizzazione della propria esperienza come approccio globale alla realtà esterna, che tanto meglio può essere conosciuta quanto più serenamente accostata. Il superamento della paura dell'insuccesso, il controllo delle proprie ansie di prestazione, la capacità di rielaborare attraverso opportune strategie le inevitabili frustrazioni, permette di mantenere uno sguardo aperto sul proprio processo di formazione.

Inoltre la dinamica collaborativa all'interno di un piccolo gruppo, se tutelato nel setting, consente un maggiore rispetto per le proprie caratteristiche personali, evitando logiche di confronto competitivo, che idealizzino i successi altrui a scapito delle esperienze concrete.

Le competenze

³ M. Balint – Medico, paziente e malattia

La modificazione notevole seppur parziale di personalità

L'insegnamento intellettuale, per quanto buono, non ha quasi nessun effetto su questo processo di liberazione e di facilitazione generale. Ciò che occorre è un'atmosfera emotiva libera ed amichevole in cui sia possibile affrontare la consapevolezza che il nostro comportamento effettivo è spesso completamente diverso da quello che volevamo che fosse e da quello che credevamo che fosse. Non è facile riconoscere questo contrasto tra il nostro comportamento reale e le nostre intenzioni e convinzioni. Ma, se vi è unione e coesione tra i medici del gruppo, gli errori, le deficienze ed i limiti di ognuno possono essere evidenziati ed almeno parzialmente accettati. Il gruppo migliora costantemente la comprensione dei suoi problemi sia collettivamente sia individualmente. L'individuo può affrontare più facilmente il riconoscimento dei propri errori quando sente che il gruppo li capisce e può identificarsi con lui in questi errori, e quando si accorge di non esser l'unico a commetterli. Per di più, il gruppo scopre più rapidamente che la tecnica di ogni suo componente, compreso lo psichiatra leader del gruppo, è un'espressione della sua personalità e che questo vale naturalmente anche per i suoi errori abituali.

Il modello che ancora oggi è dominante nell'approccio alla professionalità considera il fare professionale come l'insieme delle conoscenze e delle capacità operative e tecniche. Dietro questa visione si dimentica la persona che agisce e pensa in quell'involucro che è la professione. La dimensione motivazionale, le aspettative e gli aspetti della personalità dell'operatore non sono presi in considerazione.

In un modello professionale che vede "la relazione con l'altro" uno dei temi centrali dell'approccio operativo, ritengo che debbano essere sviluppate nel soggetto istituzionale alcune competenze indispensabili, quali la capacità di instaurare delle relazioni positive, la capacità di ascolto come competenza primaria per leggere i bisogni altrui e anche i propri, la capacità di saper interagire in una dimensione gruppale.

Il laboratorio

La proposta operativa dell'intervento è stata strutturata sulla base del modello del laboratori di analisi di caso secondo una metodologia che dal 1984 Ariele ha intrapreso nei percorsi di formazione in psicosocioanalisi

Il "laboratorio" di analisi degli "autocasi" è un'integrazione tra la metodologia del "gruppo Balint" e quella della supervisione professionale in gruppo, utilizzando casi portati dai partecipanti che nello specifico sono portatori di un'esperienza professionale specifica.

Gli obiettivi:

- sperimentare le emozioni della dimensione professionale in un contesto protetto;
- attraverso l'osservazione durante l'analisi di caso, cogliere la complessità del ruolo e rifocalizzare alcuni problemi;
- sviluppare una reale capacità di ascolto (analisi attraverso il modello Dichiarato, Presunto, Effettivo, Auspicabile);
- apprendimento del gruppo sulle dinamiche delle istituzioni di lavoro (scuola) e su di sé in quanto soggetto istituzionale;

Il percorso viste le sue peculiari caratteristiche, in particolare la messa in gioco nel piccolo gruppo di dinamiche personali agite nel contesto professionale è stato concordato e condiviso da tutti i partecipanti. Alcune perplessità sollevate relativamente all'utilità di effettuare un'analisi che tenesse conto anche di sé come oggetti/soggetti della dinamica professionale, l'idea opponente è che fosse il lavoro, il caso alunno, la scuola l'oggetto su cui riflettere.

La proposta operativa

Il gruppo costituito da 15 docenti con esperienza lavorativa alle spalle, viene suddiviso in:

- ❖ **Cliente:** colui che porta il caso;
- ❖ **2 consulenti:** a turno tra i componenti del gruppo
- ❖ **1° sottogruppo di osservatori:** che si occuperà di seguire il contenuto
- ❖ **2° sottogruppo di osservatori:** che si occuperà di analizzare come viene sviluppata la relazione e l'ascolto da parte dei consulenti
- ❖ **Il trainer:** responsabile del processo didattico e supervisiona l'intero processo presidia i confini e il setting⁴

⁴ M. Balint – Medico, paziente e malattia

Se possibile, si dovrebbe mirare a creare un'atmosfera in cui ognuno possa parlare senza fretta, mentre gli altri ascoltano con spirito libero e fluttuante, un'atmosfera che permetta certi silenzi e dia ad ognuno il tempo di scoprire ciò ch'egli intende o vuole veramente dire. Capita che cose imprevedibili vengano dette e vengano esaminate senza particolari drammi, mentre, in altre occasioni, esse possono provocare il riso, la sorpresa, l'imbarazzo od anche la sofferenza.

Le regole sono semplici e classiche della consulenza, lasciare esporre il caso al cliente senza interventi da parte degli altri partecipanti, non è consentito il supporto di materiali scritti e documentali o memorie scritte, questo per favorire i processi interni e il fluire della relazione nel qui e ora, Terminata l'esposizione i consulenti possono porre domande per indagare i temi e problemi presentati. Nell'approccio è stato sollecitato l'atteggiamento di sospensione del giudizio, non dare valutazioni sull'operato del cliente e su quanto da lui esposto, evitare di dare buoni consigli, ma bensì porre quesiti che approfondendo la situazione consentano di arrivare all'individuazione della realtà effettiva che sta dietro alla "crisi" e consentendo in tal modo al cliente di prendere coscienza della situazione e le conseguenti decisioni. Il modello loro proposto è stato appunto

Le *buone domande* sono un importante strumento di lavoro, saper porre domande che non siano intrusive e valutative, che siano aperte e sappiano incoraggiare e sollecitare l'analisi, l'esplorazione e la riflessione significa saper utilizzare uno strumento che potrà portare all'elaborazione di ipotesi.

Una sollecitazione teorica a cui attenersi è il modello dell'analisi della realtà attraverso i diversi livelli con cui essa ci viene presentata dal cliente: Dichiarato, Presunto, Effettivo, Auspicabile. Scopo della psicosocioanalisi è di sostenere l'esame di realtà da parte del sistema cliente, individuo o istituzione che sia; si inizia da una considerazione dei dati freddi (il cosiddetto "dichiarato"), lì si indaga attraverso i vissuti del sistema cliente ("presunto"), in modo da far emergere una spiegazione condivisa della situazione esistente ("effettivo"), infine si tenta di delineare uno stato di miglioramento ("auspicabile").

Scelta dei casi:

I "casi" riguardavano eventi e situazioni concernenti la vita professionale e percepiti come problematici dal "Cliente", relativamente a situazioni organizzative e/o relazionali.

Sono stati proposti dai partecipanti e sono stati messi in calendario così da consentire a tutti coloro che lo desideravano di essere nel ruolo di cliente.

Il caso di Elisabetta

Insegnante di sostegno nella scuola materna, ha già lavorato al Don Gnocchi (Istituto per Disabili) da quest'anno lavora in nuova scuola con una bambina sorda.

Inizia a presentare la sua situazione e il caso evidenziando fin da subito le sue difficoltà rispetto al ruolo di insegnante di sostegno nella nuova scuola sintetizzando la situazione rispetto a due protagonisti: *"il problema è quello dei ruoli e del mio ruolo con questa bambina, e con il contesto. Con l'assistente traduttore⁵ e con i genitori che io non soddisfo"* e prosegue *"l'interprete non sa qual'è il suo ruolo, scivola in diversi ruoli. C'è molta confusione"*, *"ho molta aggressività nei confronti dell'interprete"*. Denuncia la sua inadeguatezza e nel contempo le sue emozioni negative rispetto a ciò che non si sente in grado di soddisfare.

Vengono chiamate in causa le colleghe curricolari *"hanno avuto recentemente un colloquio con i genitori senza che io ne sia stata informata"* e relativamente ai problemi posti dai genitori non ritengono che questi possano essere un loro problema.

Qualunque sia la reazione del gruppo, le emozioni che nascono nel relatore come pure nei suoi uditori devono essere accettate e considerate come le espressioni di processi inconsci attivati dal contenuto del rapporto.

⁵ Figura di supporto per gli alunni sordi fornita dalla Provincia.

Le argomentazioni portano poi in campo i genitori della bambina nel loro rapporto con l'interprete della provincia e il direttore della scuola: *"i genitori mi ignorano, l'interprete è onnipresente –ha un rapporto personale con la famiglia- tutto questo ha generato in me una malavoglia, quasi mi è diventata antipatica la bambina"*. *"Il direttore pensava che io potessi aiutare la bambina a parlare. Ma come si fa ad insegnare a parlare a chi non vuole. Anche al centro specialistico per sordi, non nella scuola dove la bambina viene portata per imparare il linguaggio dei segni, non parla"*.

"Io sono andata contro le aspettative di tutti e ho smesso di chiedere alla bambina di parlare.....i genitori vogliono che impari a parlare, ma usano la lingua dei segni per comunicare.....la bambina a scuola si arrabbia con gli altri bambini che non capiscono la lingua dei segni". Emergono attese e obiettivi che sembrano non conciliabili o forse non ben esplicitati da parte dei diversi attori.

I rapporti con la bambina non sembrano essere meno complicati.

Al primo incontro di presentazione della bambina da parte dell'interprete questi afferma ad Elisabetta *"Lei è D., lei non starà con te perché vuole stare con me.....(commento di riflessione di Elisabetta)... il buon giorno si vede dal mattino?"*.

"Con D. non riesco ad avere un rapporto di vicinanza, ci teniamo a debita distanza tutte e due", "io per lei rappresento qualcuno che vuole farla parlare" – I consulenti chiedono : - ma sei solo tu che dici questo – *"no, anche la logopedista (del centro specialistico), lei però con la competizione riesce (a farla parlare) ma a me non piace"* – come pensi possa essere motivata?.....

I consulenti

Le domande poste si muovono prevalentemente in due direzioni, da un lato cercano di chiarire la situazione nella quale Elisabetta si trova con particolare attenzione alla relazione con i genitori e con la bambina, dall'altro cercano di affrontare il tema delle competenze di Elisabetta e delle azioni messe in atto.

Le risposte che ne derivano non aiutano ad approfondire la situazione, sono infatti confermate di quanto già esplicitato nella narrazione, sembra una strada senza uscita..

Gli osservatori

Evidenziano le difficoltà dei due consulenti che appaiono loro stessi presi nella situazione rappresentata da Elisabetta. Un osservatore evidenzia *"mi sembrava che fosse sola nell'espone il caso. L'atmosfera era un po' triste, un consulente sbadigliava.....tutto è scivolato via"*.

Si cerca di individuare un possibile elemento chiarificante la situazione effettiva, forse la situazione riprodotta dall'atteggiamento dei consulenti (il controtransfert) ci può dire qualcosa sulla situazione reale.

Vengono formulate delle ipotesi su cui lavorare, in particolare per stimolare Elisabetta ad approfondire la situazione che da la percezione di essere molto confusa e affrontata con non sufficiente determinazione:

Le modalità di interazione di Elena come sono e come sono vissute da parte delle altre componenti?

E' possibile effettuare qualche azione di chiarimento su quali obiettivi si vogliono raggiungere in questo breve percorso scolastico?

Riflessioni sul caso

Il racconto di Elisabetta mette in evidenza i propri vissuti rispetto alla relazione con tutti diversi protagonisti: l'alunna, i genitori, la traduttrice, il direttore, le colleghe, descrivendo in modo sintetico la complessità nella quale si trova e la difficoltà della ricerca di un ruolo riconosciuto e condiviso, cosa che non sembra in quel momento possibile.

Si evidenzia un intreccio di aspettative personali e reciproche dei protagonisti, l'agito di ruoli precedentemente definiti o strutturati prima o in altri ambiti che interferiscono con la possibilità di individuare quale ruolo debba assumere, o meglio come debba agire in quel contesto l'insegnante di sostegno.

Le emozioni che emergono nella narrazione di Elisabetta sono tante e diverse, c'è confusione e impotenza (come si fa se...lei, la bambina, non vuole..), si sente ignorata dai colleghi e dai genitori, percepisce atteggiamenti di disconferma verso di lei, si sente esclusa dai colleghi che non la chiamano per la riunione con i genitori.

Dentro di lei percepisce malavoglia, apatia, aggressività, distanza emotiva dall'alunna, sofferenza, sente di non riuscire ad entrare dentro la situazione, sente di voler andare contro le aspettative di tutto e tutti pur di rompere la situazione.

Dalla narrazione appare tutta la sua impotenza e la sua rabbia rispetto alla situazione, emozioni che le impediscono di avere una visione forse più oggettiva del problema, di definire quali passi fare, quali chiarimenti si possono ottenere e quali obiettivi ci si possa dare e quanto siano perseguibili e possibili.

In seguito

Elisabetta al momento non sembra aver ricevuto grandi apporti alla chiarificazione della sua situazione, che continua a percepire con forte contrasto emotivo e rabbia. Nell'incontro di gruppo successivo, riferisce che il lavoro svolto le è stato di chiarimento e quanto meno a preso due decisioni per portare a termine l'anno scolastico nel miglior modo possibile. La prima è che cercherà di chiarire con alcuni protagonisti della vicenda gli obiettivi da perseguire nei mesi successivi, in secondo luogo prendendo atto della sua ormai scarsa motivazione, cercherà di definire un minimo di operatività sulla base di quanto chiarito con i genitori.

Il caso di Francesco

Da tre anni lavora come insegnante di sostegno nella scuola media, attualmente segue un ragazzo con difficoltà cognitive e relazionali.

Nel racconto evidenzia la sua forte motivazione verso questo lavoro e verso le problematiche dell'integrazione dei disabili, tant'è che evidenzia come il suo impegno con l'alunno attuale prosegua anche fuori dalla scuola. Infatti Francesco accompagna il ragazzo all'oratorio, al cinema e in altre situazioni esterne alla scuola, è in rapporto stretto con la famiglia.

Le difficoltà vengono evidenziate nel confronto della sua situazione professionale nella scuola, le difficoltà con i colleghi che delegano a lui il caso, non gli danno supporto nei percorsi formativi e si attendono da lui interventi tesi ad alleggerire la situazione in classe portando fuori spesso il ragazzo dall'aula con la motivazione che se il lavoro svolto con l'alunno disabile è di disturbo alla lezione.

Francesco mette in evidenza la sua frustrazione e il suo senso di inadeguatezza rispetto a ciò che deve fare nella scuola e il suo vissuto di quotidiana emarginazione, non si sente uguale agli altri docenti, si sente estraneo, trattato come un insegnante di serie B. Si sente di supporto e dipendente dalle decisioni che gli altri docenti prendono in rapporto alla loro

disciplina. Appare chiaro che l'atteggiamento dei colleghi è teso a scaricare su di lui il peso della gestione dell'alunno e a non pensare ad un reale progetto di integrazione. L'emarginazione dell'alunno diviene l'emarginazione del collega che se ne occupa, quale valore ha nel contesto organizzativo il docente che è il tappabuchi per ogni necessità.

Nel raccontare tutto ciò con grande sofferenza, denuncia la sua decisione di lasciare l'insegnamento del sostegno, o forse l'insegnamento, non si sente all'altezza. Evidenzia la sua soddisfazione e la sua passione rispetto al ruolo che gioca con il ragazzo nei confronti della famiglia, della quale accetta deleghe e anzi a cui pare si sostituisca con le uscite sul territorio anche alla domenica.

Le domande dei colleghi consulenti e le osservazioni fatte evidenziano numerosi aspetti che diverranno oggetto di riflessione per Francesco.

In particolare ci si concentra sulla dimensione relazionale con l'alunno, che appare si contrassegnata dalla passione e da una visione complessiva del problema, ma se ne evidenzia anche la confusività, la scarsa distanza emotiva e conseguente difficoltà di mantenere la giusta distanza.

Il timore di Francesco sembra evidenziarsi nella dicotomia freddezza - amicalità, non essere amici, significa essere freddi distanti. Il suo lavoro sul territorio, che non è inserito in un progetto sociale o scolastico, è un suo personale contributo, è un po' lo zio con il nipote, pertanto le deleghe della famiglia (per loro molto probabilmente un sollievo) non sono vissute e percepite come tali.

Nella scuola viene evidenziato il tema della delega che Francesco non rifiuta e che in un primo momento egli non aveva rifiutata e problematizzata. Si evidenzia che la delega era stata da lui accolta in quanto strumento della sua accettazione e integrazione nel gruppo docente dell'istituto, ma che nel tempo si era trasformata in un boomerang. Infatti i colleghi sembrano non avere più freni nelle richieste di allontanamento e di accudimento dell'alunno da parte sua.

Che insegnante è, che ruolo ha? La sua identità si è frammentata, non è chiaro cosa deve fare e come lo deve fare.

Nelle settimane successive i chiarimenti fatti in gruppo, il confronto con i colleghi di corso consentono a Francesco di capire gli errori commessi nella gestione delle sue relazioni nella scuola e le conseguenze che queste avevano determinato sulle attese dei colleghi nei suoi confronti. Inoltre, si apre la strada alla consapevolezza che anche gli altri docenti di sostegno vivono le sue stesse situazioni e difficoltà, non si percepisce più completamente inadeguato come insegnante, assumendo dentro di sé una visione della sua professione più serena.

Le conclusioni dei corsisti

Nell'incontro conclusivo di questa esperienza, inserita nel percorso di formazione di più ampia dimensione, sono emerse alcune riflessioni dei corsisti che danno il senso e il significato che tale esperienza ha avuto nel loro percorso formativo. Ciò mi conferma la positività di un approccio che sappia tener in considerazione la singolarità del soggetto e nel contempo la dimensione "collaborativa" del gruppo come indispensabile setting sociale.

- ❖ Ho la necessità di approfondire le tecniche del colloquio rispetto alla mia professione.
- ❖ Ho preso coscienza di ciò che la richiesta di aiuto sollecita in me. L'ansia e il bisogno di dare risposte, non mi fa più essere in grado di osservare.

- ❖ Ho riflettuto su cos'è l'osservazione. Anche ciò che osservano gli altri è altrettanto interessante, ognuno vede e scopre qualcosa.
- ❖ Non parlare ascolta.
- ❖ Ho avuto la possibilità di vedere le proprie emozioni, sul lavoro non si può.
- ❖ Il ruolo, quali sono i punti di riferimento, molti gli elementi soggettivi che guidano la nostra azione e le richieste che ci vengono dagli altri (preside, colleghi) e determinano il modo di gestirlo.
- ❖ I problemi personali, di relazione con i colleghi che determinano il modo di gestire il nostro ruolo.

Sul metodo:

- ❖ Il rischio delle critiche altrui, emozioni difficili. Però la crescita se si sanno collocare le critiche.
- ❖ Mettersi a nudo. Le figure, la capacità di mettersi in discussione.
- ❖ Cosa deve fare il consulente, deve fermarsi al dichiarato o indagare? Quali le tecniche del colloquio.
- ❖ Senso di colpa / onnipotenza rispetto al ruolo di consulenti.

Bibliografia

Balint M., Medico, paziente e malattia, Feltrinelli, 1961

Cassani E. a cura di, Coaching, pratiche di ascolto e cura, Guerini 2001.

Fondazione Luigi Pagliarani, L'Educazione sentimentale. Consulenza al ruolo, Guerini 2005

Forti D., Varchetta G., L'approccio psicosocioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni, F. Angeli 2001.

Goleman D. Intelligenza emotiva, Bur 1996

Tagliagambe S., Competenze, ciclostilato Progetto NAPOA (Nuovi Apprendimenti Per l'Organizzazione che Apprende), Bergamo 2002.

Zagrado G., Orientamento nel lavoro, Edizione Romane di Cultura 2000.