

Incontro tra pedagogia speciale e psicoanalisi in tema d'inclusione sociale

Encounter between special pedagogy and psychoanalysis on the subject of social inclusion

Tommaso Fratini

Università di Firenze, tommaso.fratini@unifi.it

The article examines a meeting between special pedagogy and psychoanalysis on the subject of social inclusion, while considering the specificity and difficulty of psychoanalysis for comparison with other disciplines. Particular attention is paid to the Index Inclusion tool, arguing that it can be improved by evaluating the obstacles to the achievement of objectives as individual and collective defense mechanisms that oppose change. In the last part the article focuses on the profile of the inclusive teacher, based on the assumption that a consideration of affective processes is central to an understanding of the face of this important figure.

Key-words: inclusion, special pedagogy, psychoanalysis , Index for inclusion, inclusive teacher

abstract

Special Issue, Autumn School SIPeS Bergamo 2018
La Pedagogia Speciale in dialogo con la Psicologia

44

Introduzione

Se i rapporti tra la pedagogia speciale e la psicologia dei processi cognitivi appaiono più netti e stringenti, soprattutto ora che in didattica speciale si accrescono i contributi in una prospettiva *evidence based*, meno chiara appare la questione di un possibile dialogo tra la pedagogia speciale e la psicoanalisi.

Va riconosciuto che la pedagogia speciale abbia da sempre incorporato al suo interno alcuni elementi della psicoanalisi. Ciò è stato dovuto, qui si afferma, soprattutto non tanto a un rapporto diretto, quanto indirettamente a una familiarità della pedagogia speciale, in modo particolare italiana, con la neuropsichiatria infantile¹.

Una parte della neuropsichiatria infantile italiana, vicina nel sentire a quella francese, si è sviluppata nei primi decenni del dopoguerra in un proficuo incontro e commistione di diverse forme del sapere, la cui radice è stata squisitamente clinica ma anche umanistica. Basti pensare al contributo della psicomotricità, ai riferimenti al modello piagetiano, al ricorso e all'impiego di una terminologia psicoanalitica, per esempio nella scuola di Firenze, ove si parlava di interventi di lo ausiliario (ad es. Papini et Al., 1993) per riferirsi al sostegno ai bambini con disabilità intellettiva. Questa tradizione di pensiero ibrida ha di fatto influenzato anche la pedagogia speciale nel corso degli ultimi decenni fino ad oggi (vedi ad es. Trisciuzzi, & Galanti, 2001; Galanti & Sales, 2017).

Negli ultimi vent'anni vi è stato tuttavia anche un cambio di tendenza, laddove la pedagogia speciale si è indirizzata molto di più verso un rapporto con la psicologia cognitiva e con le neuroscienze, insieme a una relazione, che non è mai stata abbandonata, con il modello comportamentista o neocomportamentale nelle sue varie versioni o diramazioni.

La pedagogia speciale ha dialogato poco con la psicoanalisi anche per un altro motivo: per il fatto che le persone disabili, con qualsiasi menomazione, raramente si sottopongono a una analisi o a una psicoterapia, fatta eccezione per i bambini e gli adolescenti autistici (Fattori & Benincasa, 1996), e dunque non sono molti i contributi psicoanalitici direttamente rivolti allo studio della disabilità.

In un mio precedente scritto (Fratini, 2014) ho passato in rassegna tuttavia alcuni potenziali ambiti di indagine della psicoanalisi di sicuro interesse per la pedagogia speciale. Questi riguardano l'attenzione per il metodo clinico, per i rapporti tra affettività e pensiero nella disabilità cognitiva, per le difficoltà di apprendimento su base emotiva, per una esplorazione della dinamica del pregiudizio, estesa alla disabilità, e altri ambiti ancora; tutto ciò che pertiene in vario modo la dimensione degli affetti e delle emozioni, nelle loro determinanti profonde.

1 Schematizzando al massimo, si rende necessario in premessa fornire una definizione, sia pure riduttiva, delle diverse discipline. La psicologia è scienza umana molteplice, ora interessata allo studio del comportamento, ora dei processi cognitivi e del loro sviluppo, anche nei loro rapporti con le neuroscienze, ora delle interconnessioni tra mondo psichico e mondo sociale. La psicoanalisi va intesa principalmente come studio dei processi psichici inconsci, della realtà psichica e del mondo interno degli individui, o del conflitto psichico, nella sua accezione quale psicologia dinamica. La neuropsichiatria infantile è studio della psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza e dei sostrati neurobiologici di tali disturbi. Per un approfondimento di alcuni di questi concetti si rimanda al contributo epistemologico di Battacchi (2006).



Ma soprattutto, anche se vi sono delle criticità per un potenziale dialogo tra pedagogia speciale e psicoanalisi per la forte specificità, per non dire la tradizionale difficoltà della psicoanalisi per il confronto con altre discipline, il tema centrale dell'integrazione, e per conseguenza la sua evoluzione più matura in quello d'inclusione, risultano un campo d'indagine che fornisce elementi per una linea di collaborazione che sembra possibile e anche auspicabile.

Il concetto d'inclusione, che è divenuto quello più importante di fatto della pedagogia speciale (vedi tra gli altri Caldin, 2019; Cottini, 2017; d'Alonzo & Caldin, 2012; Boot & Ainscow, 2011), offre un terreno di riflessione che si presta a recepire contributi provenienti da altre discipline, e nello stesso tempo a mettere alla prova tali discipline di fronte a una questione fondamentale. Al centro di tale questione si trova, qui si vuole sostenere, il tema dell'adattamento dell'individuo all'ambiente sociale e una nuova visione dell'adattamento particolarmente aperta ad accogliere nuove istanze tra le più avanzate sul piano democratico e del riconoscimento dei diritti.

L'attenzione al riconoscimento e alla valorizzazione di tutte le differenze, quella per il contesto e il nesso tra l'individuo e le barriere sociali, che hanno aperto la strada a un nuovo modo di guardare allo studio della disabilità, costituiscono un punto di vista di avanguardia, al quale la psicoanalisi può rispondere con un'enfasi centrale sulla soggettività individuale e sulle difese psichiche e sociali nei confronti della sofferenza umana.

Vi sono, a parer mio, alcuni concetti centrali espressi dalla psicoanalisi che implicitamente sono stati recepiti dall'attuale modello più avanzato dell'inclusione sociale. Il concetto secondo cui deve essere l'ambiente per primo ad adattarsi alle esigenze e ai bisogni dell'individuo è coerente con la psicoanalisi. Basti pensare a Winnicott (1945) e alla sua teoria dello sviluppo emozionale primario, in relazione a una teorizzazione di una madre ambiente che soddisfa i bisogni del bambino e si fa carico delle sue esigenze affettive profonde. L'assunto poi, caro alle teorie dell'inclusione sociale, di una attenzione precipua per tutte le differenze è in sintonia con l'attenzione centrale della psicoanalisi per la realtà psichica, per una soggettività profonda che è unica per ogni individuo nonché variabile e oscillante in rapporto all'andirivieni degli stati mentali (Meltzer, 1973). Paradossalmente, queste posizioni divergono da quelle behavioriste e cognitivo-comportamentali, per le quali assistiamo a un *revival* in pedagogia speciale, che sono molto più rigide nel postulare una necessità dell'individuo di adattarsi all'ambiente sociale fin dai primi stadi di sviluppo².

1. Psicoanalisi e Index per l'inclusione

Un altro potenziale collegamento della pedagogia speciale con la psicoanalisi lo possiamo trovare in relazione al processo di trasformazione e miglioramento delle istituzioni e delle comunità come la scuola, che è espresso nell'Index per l'inclusione (Booth & Ainscow, 2011).

2 Si veda ad es. la metodologia ABA e le sue applicazioni nel campo dell'autismo (Lovaas, 1990).

Il punto di forza dell'Index è presentare una proposta articolata e completa di indicatori riguardanti l'inclusione sociale. Tale proposta attinge da tutto il patrimonio della pedagogia di questo secolo in tema di valori e di diritti, con una attenzione autenticamente democratica ai principi dell'uguaglianza e della differenza (Demo, 2017).

L'Index esprime un modello di educazione inclusiva che per la sua polivalenza è vicino anche alla sensibilità della psicoanalisi. Tale strumento si riallaccia a una metodologia qualitativa ad ampio raggio che è la *ricerca azione* (vedi ad es. Trinchero, 2002). La ricerca azione, i cui presupposti e le cui origini rimandano all'opera di Kurt Lewin (1946), vede al centro la capacità di attivare processi di cambiamento sociale in una cornice in cui i fautori della ricerca sono gli stessi protagonisti dell'intervento.

Ora, si possono fare delle integrazioni per migliorare il funzionamento dell'Index arricchendolo con elementi mutuati dalla psicoanalisi. Uno dei difetti dell'Index, se così si possono individuare e denominare, è il fatto che consista in un processo di autovalutazione nel quale i fenomeni e i processi istituzionali da aggredire e da modificare hanno a che fare poi con scelte molto libere da parte degli attori coinvolti e a volte non del tutto convincenti. La proposta qui avanzata invece integra in un certo modo la procedura di applicazione dell'Index, secondo i dettami della ricerca azione, con alcune caratteristiche di quella che già qualche decennio fa era conosciuta con il termine di *psicosocioanalisi* delle organizzazioni (Lang & Schweitzer, 1984).

Quelli che sono, secondo l'Index, gli ostacoli alla realizzazione del cambiamento possono essere riletti in quest'ottica nei termini di resistenze, che in pratica sottendono meccanismi di difesa comprensibili in termini psicodinamici. Si tratta in genere di massicce difese sociali e interne agli individui, le quali come tali si oppongono all'effettivo cambiamento dell'istituzione scolastica, e che per essere affrontate necessitano di un lavoro psichico che si risolva con un processo di lutto.

Quello che qui si sostiene è che il cambiamento si realizzi non solo grazie all'azione e alla pianificazione di concreti interventi di modifica dell'assetto ambientale, dei curricula, e dei valori comunitari dell'istituzione, ma anche favorendo un processo di crescita sul piano affettivo dei membri dell'istituzione, che contempli la consapevolezza delle resistenze al cambiamento, che riguardano sostanzialmente meccanismi di tipo persecutorio (Jaques, 1955). Tali resistenze e difese sono di tipo essenzialmente paranoico, di paura del cambiamento, e portano a mettere in luce massicce disposizioni aggressive di chiusura verso il nuovo.

Non dimentichiamoci che le nostre scuole, ancora oggi, sono dominate da quelle che altrove sono state chiamate *sindromi psicosociali* (Di Chiara, 1999), cioè sistemi collettivi di difesa che hanno lo scopo di opporsi al cambiamento per non affrontare specifici problemi emotivi. Questi problemi investono soprattutto i meccanismi persecutori che comportano la presa in carico di minori in età evolutiva e anche la competizione tra colleghi, che si riflettono molto spesso in un clima di severità e di diffidenza verso gli allievi.

Da un altro punto di vista, l'Index può essere analizzato con occhio critico nella sua pratica sul campo. Ci possiamo chiedere infatti se tutto quel complesso di indicatori relativi alle culture, alle politiche e alle pratiche inclusive non realizzi a volte qualcosa che somiglia a dei buoni propositi, a fronte della patologia isti-



tuzionale della nostra scuola. Così come un paziente molto disturbato in psicoterapia ha fin dall'inizio un'idea di cambiare e un modello più o meno consapevole di quello che vorrebbe essere o diventare, i clinici sanno che ne deve "vedere delle belle" prima che un cambiamento realmente autentico si realizzi nella sua realtà interna e nel suo modo di funzionare. Quelli che sono definiti come ostacoli alla realizzazione degli obiettivi e delle finalità, così ben individuati dall'Index, possono essere riletti in chiave psicoanalitica nei termini di massicci meccanismi di difesa eretti collettivamente da una comunità o da un gruppo di persone.

In concreto, qui si sostiene che le condizioni in cui l'Index è stato per ora applicato con più successo, laddove c'è un nucleo forte di persone, dal dirigente scolastico agli insegnanti dell'istituto, che desiderano migliorarsi e affrontare il cambiamento pur con i rischi che esso comporta, siano situazioni che si esplicano a un livello di patologia per così dire nevrotica, sia pure su un piano collettivo e non individuale. Abbiamo, vale a dire, un gruppo di persone che, pur con i limiti delle difficoltà presenti nell'istituzione, è consapevole ed esprime la volontà di cambiare, ha il coraggio implicito di soffrire per risolvere i problemi, ed è mosso da una visione molto democratica dei processi di leadership e delle relazioni umane.

Questa è la condizione migliore, con cui è più facile lavorare, anche se la realtà della maggior parte delle nostri istituti scolastici non corrisponde purtroppo a questo modello ideale e più congeniale. Abbiamo invece nelle nostre scuole, così come in molte altre realtà istituzionali, altre condizioni molto più disturbate, in cui la leadership può essere esercitata secondo modalità perverse, tiranniche, autoritarie, in cui il clima di rapporti affettivi all'interno dell'istituzione è pessimo perché non c'è molta cura per la persona e le relazioni umane, e invece predominano meccanismi proiettivi di evacuazione della sofferenza psichica, seconda la via più facile e scontata che è quella di indurre sofferenza ad altri, anziché lavorare per contenere quella propria e altrui e autolimitare la propria patologia caratteriale.

Secondo questa prospettiva possiamo definire in altro modo che cosa sia una sindrome psicosociale. Una patologia sociale o sindrome psicosociale si esplica quando il singolo perde la capacità di pensare in modo autonomo e creativo e subisce invece la spinta a un pensiero disturbato, sotto la pressione che può essere soverchiante di processi e di una mentalità di gruppo patologici, che lo portano automaticamente ad aderire falsamente a un modo di funzionare che altrimenti non riconoscerebbe come proprio.

Le scuole dove l'Index maggiormente attecchisce sono quelle in cui c'è già una volontà di cambiamento da parte dei membri dell'istituzione; il che lascia ben sperare perché si tratta come detto di una patologia per così dire nevrotica, laddove nelle scuole, in cui regna un'atmosfera più disturbata, i valori e le pratiche dell'Index fanno fatica ad attecchire, perché i membri dell'istituzione sono a priori più chiusi al cambiamento.

L'impiego di una modalità di ragionamento psicoanalitica potrebbe essere a mio avviso un valido complemento per migliorare il processo dell'Index per l'inclusione, non tanto per renderlo più scientifico, quanto più fondato sui dati clinici, laddove c'è il rischio a volte che l'Index si diriga verso una strada in cui sono elusi i veri problemi, nelle realtà più disturbate in cui ci sono maggiori conflitti tra i docenti, e le contraddizioni e le difficoltà vere tendono ad essere negate. In quest'ottica nell'applicazione dell'Index si rivendica con forza la presenza di un

amico critico: il contributo cioè che può essere dato da un operatore esterno, esperto nei processi d'inclusione e anche nella gestione delle dinamiche affettive e interpersonali.

È qui anche che la comprensione psicoanalitica può espletare la sua funzione, laddove nelle vesti di un amico critico dell'istituzione, così come si esprime l'Index, possiamo rinvenire una figura esperta nel campo delle relazioni umane, che si sforza di dare voce alla pena e alla sofferenza psichica che si trova dietro dinamiche disturbate, favorendo in tal modo un processo di cambiamento emotivo sul modello di quello dei pazienti in psicoterapia. Un cambiamento che deve passare attraverso lo sperimentare la sofferenza psichica che venire a patti con i propri sentimenti negativi inevitabilmente comporta, specie nella presa in carico, da parte degli adulti appartenenti all'istituzione, di soggetti in età evolutiva e di minori, come sono gli allievi nelle scuole.

Si pensa qui concretamente a una opportunità per la conduzione di colloqui individuali con il personale della scuola, all'esperienza di lavoro in piccoli gruppi, a incontri con tutta la comunità degli adulti della scuola riunita, a situazioni dove è possibile fare emergere il disagio dei membri e dell'istituzione nel suo insieme, attraverso le sue varie voci, in modo da darne una restituzione funzionale a una possibilità di cambiamento. La metodologia è ampia e varia, ma il concetto di fondo rimane quello che, se un operatore si pone in una posizione ricettiva verso il dolore psichico individuale e collettivo, esso emerga con più facilità di quanto si pensi, e le difese persecutorie possano lasciare il campo ai sentimenti depressivi di amore, lutto, perdita e riparazione.

Se l'Index, riformulandolo in quest'ottica, non fa altro che contribuire a delineare una visione implicita molto ampia e articolata delle potenziali patologie sociali che possono opprimere la scuola, è la psicoanalisi a livello di modalità di comprensione che entra in gioco nel disvelare i vari meccanismi patologici che minano alle radici le possibilità di cambiamento.

È in questa luce che si pone anche un recupero del vecchio concetto d'integrazione sociale, a cui la psicoanalisi ha dato un grande contributo implicito di comprensione. Quello che si sostiene, a livello di lettura dei fenomeni realmente implicati, è che la vera inclusione sociale si realizzi sempre attraverso un processo d'integrazione: integrazione del singolo nel gruppo, delle minoranze all'interno delle maggioranze, ma anche di parti di sé all'interno della psiche individuale.

La psicoanalisi postula cioè un percorso che vede l'integrazione sociale come il risultato di un processo d'integrazione psichica nel singolo. Questo fenomeno implica vale a dire un processo di lutto, affinché l'amore predomini sull'odio, secondo Melanie Klein (Klein & Rivière, 1953), e l'"idea nuova" possa essere incorporata nell'assetto precedente della personalità, secondo Wilfred Bion (1966). L'emergere dell'idea nuova, fuor di metafora la riscoperta o il sostegno ai sentimenti di amore nei membri dell'istituzione, seguendo questo ragionamento, comportano sempre una fase di scombussolamento e di confusione, a cui segue, quando la mente è in grado di tollerare i sentimenti negativi generati dall'incontro con essa, una nuova fase di crescita e di maturazione interiore, dettata dall'interiorizzazione del dato nuovo di conoscenza all'interno del quadro preconstituito delle conoscenze precedenti.

Analogamente, ciò che qui si ribadisce è che le differenze esistono e che esse per essere accolte necessitano sempre di un lavoro psichico, individuale e col-



lettivo, cioè di una transizione da uno stato mentale persecutorio a uno stato depressivo, per essere tollerate e via via accettate e anche valorizzate, con reciproco arricchimento per tutti i poli del dialogo e del confronto.

È questo il modello del processo che, sul piano affettivo, dovrebbe compiersi nei membri dell'istituzione a fronte dell'applicazione di uno strumento come l'Index, ma anche di tanti interventi nelle scuole finalizzati all'inclusione.

La psicoanalisi delle relazioni oggettuali, nel solco di Melanie Klein e di Wilfred Bion, condivide con le teorie dell'inclusione sociale in pedagogia speciale una via critica al cambiamento sociale, già delucidata dagli autori della Scuola di Francoforte (ad es. Marcuse, 1964; Fromm, 1941; Adorno et al., 2005). È in questo nodo, della trasformazione dell'ambiente sociale e dell'abbattimento delle barriere, per favorire emancipazione e tutela della diversità, che può essere colta la questione dell'adattamento e una delle vie più proficue per il dialogo tra pedagogia speciale e psicoanalisi. Ciò in base a una lettura critica delle relazioni umane che si scontra con pressioni sociali diffuse, nell'orbita di importanti linee di tendenza della società di oggi, caratterizzata dall'incremento delle disuguaglianze, dall'individualismo, dalla competizione esasperata, dal conformismo e dall'edonismo sfrenato (Gabbard & Crisp, 2018).

Laddove la pedagogia speciale può proporre prospettive d'intervento inclusive che si oppongono ai canoni del mero adattamento sociale, del pregiudizio e del conformismo acquiescente, è possibile associare ad esse una concezione della persona, della soggettività individuale e dell'intersoggettività che appare in sintonia con una tradizione di pensiero in psicoanalisi, quella della teoria delle relazioni oggettuali, contraria a una normalizzazione delle patologie e sensibile al tema del cambiamento sociale.

Ed è con le patologie della società di oggi, anche in età giovanile, che tutto l'impianto dell'inclusione sociale inevitabilmente deve confrontarsi, per pervenire a un autentico miglioramento delle condizioni di vita all'interno della scuola, facendo da volano per porre le basi a un tanto auspicato processo di crescita delle comunità e di emancipazione sociale dell'individuo lungo l'intero arco evolutivo.

2. Una postilla sull'insegnante inclusivo

Un ambito complementare, nel quale il riferimento alla psicoanalisi sembra importante, riguarda il profilo dell'insegnante inclusivo (ad es. Cottini, 2017). Trovo significativo in quest'ottica che una delle varie linee di specializzazione dell'insegnante verta sui processi affettivi. Una formazione infatti solo cognitiva e sociale, comportamentale dell'insegnante inclusivo rischia di tagliare fuori un'importante area di problematiche. La finalità dell'inclusione richiede di porre attenzione a tutti quei processi che favoriscono l'apprendimento, ma anche la partecipazione di tutti gli allievi. Dunque sono in gioco non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli affettivi oltre che sociali.

Un uso non superficiale ma autenticamente approfondito dello stesso strumento ICF³, la classificazione internazionale del funzionamento, va nella stessa

3 Si veda a tal proposito in modo particolare Lascioli, Pasqualotto (2018).

direzione: di non rappresentare una congiunzione tra elementi neurobiologici, di pertinenza medica, da un lato e di determinanti sociali dall'altro, ma di valorizzare anche la dimensione emotiva, l'esperienza soggettiva, che riveste invece un posto inestimabile ai fini del progetto di vita, dell'autodeterminazione, della promozione della formazione globale del Sé come persona e della considerazione della propria identità, del riconoscimento dei propri diritti da parte dell'individuo, così come della progettazione globale degli interventi di aiuto.

Il concetto essenziale da cui parte tutta la riflessione della psicoanalisi delle relazioni oggettuali, lungo la linea di teorizzazione di autori come Klein e Bion, ma anche Donald Meltzer e lo stesso Sigmund Freud, è una considerazione del dolore psichico; qualcosa che è ben presente, come sappiamo, anche in tutti i casi di disabilità (Fratini, 2012). Il riferimento alla sofferenza psichica è dunque centrale, ed essa è intesa sia come motore del pensiero (Meltzer, Harris, 1983), sia come ciò che alla base scatena una serie di difese da parte del soggetto per non sentire il dolore, le quali, estendendo il discorso alla sfera scolastica, rendono conto anche di molte delle difficoltà dell'allievo in classe, sia di quello disabile, sia di quello a sviluppo tipico.

E qui, come ho sostenuto in passato (Fratini, 2014), c'è una analogia forte tra il concetto di meccanismo di difesa e quello di barriera. Ovvero si intende che le barriere all'apprendimento e alla partecipazione non siano solo fisiche, ma anche sociali e più squisitamente affettive, che hanno a che vedere con meccanismi di chiusura e di rigetto verso il dolore psichico dell'altro.

Il concetto di stato mentale (Meltzer, 1973), al centro di questo filone della psicoanalisi, va oltre la conoscenza delle emozioni di base della psicologia cognitiva. È un concetto più profondo che guarda alla realtà interna dell'individuo. Si tratta di capire in pratica, per ogni docente e educatore, che cosa passi nella testa dell'allievo e perché. È questa l'altra faccia di un approccio individualizzato. Non solo programmare attività differenziate⁴ per gli studenti in base ai tipi di intelligenza, ma anche capire con tatto quando un allievo sia in grado di svolgere un dato compito oppure no, e perché. Un alunno non funziona allo stesso modo in tutti i momenti. Ci sono momenti in cui funziona bene e momenti in cui si sente meno bene, momenti in cui è più a contatto con il compito di apprendimento e momenti in cui lo è di meno. L'insegnante del futuro dovrebbe avere un occhio di riguardo per questi aspetti.

Dunque, ponendo la domanda: è possibile nella classe favorire un apprendimento autenticamente individualizzato? Rispetto a questo tema si prende posizione per un approccio intermedio. Come è stato sostenuto altrove (ad es. Fratini, 2019), l'allievo deve avere chiaro ciò che gli piace e in tal modo può tollerare di imparare anche ciò che non gli piace, detto in modo molto semplice. Si esprime qui una posizione contraria verso forme di individualismo estremo nell'apprendimento (Cottini, 2017), che rischiano di creare confusione, ma si è fermi sul fatto che l'insegnante del futuro dovrà sforzarsi sempre di più di capire le esigenze dei propri singoli alunni, che sono in primo luogo esigenze di carattere emotivo.

L'ansia dell'allievo spesso deriva dal dolore psichico connesso al processo di

4 Sulla differenziazione didattica è da vedersi prima di tutto d'Alonzo (2016)



apprendimento. L'apprendimento, non dimentichiamocelo, implica sempre uno sforzo a livello mentale. Lo sforzo non è altro che una forma di dolore psichico, che emerge alla mente sotto forma di fantasie e pensieri persecutori (Fratini, 2019): paura di non riuscire, paura di non essere all'altezza, paura del fallimento e di una catastrofe conseguente.

Il problema sta anche nel fatto che molto spesso lo studente, spaventato a livello profondo da questa angoscia, tende a negarla e a provocare l'insegnante, scaricando su di lui non tanto quella che è una forma di ansia, quanto quella che appare come una forma di aggressività e di provocazione. L'allievo è a livello profondo intimorito dal compito di apprendimento, dallo sforzo che comporta, e dalla paura di non riuscire, e proietta sull'insegnante un moto di aggressività, sotto forma di condotta provocatoria. Quello che è di fatto una posizione di sfida all'autorità.

Quasi sempre gli insegnanti, che si sentono attaccati da questa posizione, sono portati a reagire molto male, con un atteggiamento punitivo e di rimprovero verso l'allievo. Sarebbe fondamentale invece che l'insegnante non reagisse in questo modo, mantenendo una capacità di pensare e di capire tale dinamica a livello profondo.

È cruciale cioè che il docente assuma una posizione che lo porti a non reagire a livello personale. I comportamenti problematici degli allievi infatti derivano da un certo punto di vista da forme di aggressività che vengono agite. Ma da un altro punto di vista essi derivano da una incapacità di risolvere stati confusionali.

Per potere risolvere la confusione l'insegnante deve essere coinvolto a livello emotivo, ma nello stesso tempo egli deve evitare di agire. Evitare di agire significa prendersi almeno un po' della confusione dell'allievo, trattenerla, contenerla, aspettare il tempo giusto, per restituirla allo studente in una forma alleggerita e modificata.

Un altro riferimento significativo a questo orientamento mi sembra quello secondo cui gli stati mentali sono fluttuanti e reversibili, un po' come la condizione di un soggetto che ha bisogni educativi speciali (lanes, 2019). L'allievo in questo senso può trovarsi in una condizione di bisogno perché si trova a un certo punto ad avere uno scompenso psichico.

Da questo punto di vista trovo discutibile il fatto che la nozione di BES guardi alla disabilità, al problema socio-culturale o al limite al disturbo del comportamento, escludendo totalmente il campo della psicopatologia.

Potrei andare avanti con gli esempi, di un'ampia casistica di difficoltà di apprendimento su base affettiva, ma qui mi preme semplicemente ribadire il punto di vista fondamentale: che molti casi di insuccesso scolastico non sono legati a puri deficit intellettivi e nemmeno a quella che genericamente può essere intesa come scarsa motivazione o svogliatezza. La prospettiva che pone un accento sul dolore psichico a livello profondo è rilevante in questo senso per spiegare molti casi di insuccesso scolastico e di difficoltà di apprendimento e non solo di rendimento. Gli insegnanti dovrebbero accostarsi a questa prospettiva e provare a fare proprio questo tipo di approccio esplicativo.

Conclusioni

Ritorniamo qui al nodo peculiare del discorso: ciò che entra nel merito in senso stretto dell'inclusione sociale. Il concetto d'inclusione sociale come strategia atta a valorizzare le differenze di tutti e di ciascuno non può prescindere da una considerazione dei processi in seno all'affettività. Un'inclusione in un'ottica puramente cognitiva non è completa. Solo se ogni allievo nella sua globalità si sente incluso nel contesto scolastico di appartenenza, solo se può estendere le sue potenzialità nella partecipazione sociale al meglio di quanto la scuola possa offrire, può avere realmente senso fino in fondo tutto il nostro sforzo nell'ambito della pedagogia speciale della scuola.

A conclusione, sembra utile ribadire che un insegnante per così dire inclusivo, un insegnante che sceglie di ampliare il raggio delle proprie conoscenze e competenze oltre quelle curriculari e quelle proprie della didattica speciale *tout court*, debba essere in un certo modo consapevole anche di queste problematiche. Non è possibile infatti operare per realizzare il fine dell'inclusione sociale se non si ha una cognizione delle dinamiche in gioco nel rapporto con gli allievi, bambini e ancor più adolescenti. È anche vero purtroppo che la società di oggi, quella che è stata definita più volte come la società del *narcisismo* (Mancia, 2010), tenda a essere organizzata secondo meccanismi che vanno in un'altra direzione e che lavorano contro la finalità dell'inclusione. Allora fare proprio invece il fine alto dell'inclusione sociale significa mettersi in una posizione che si oppone ai dettami della società narcisistica, che sono caratteri essenzialmente competitivi, individualistici ed egoistici, cinici e falsi.

53

L'ampio ventaglio di applicazioni di questa prospettiva sull'insegnante inclusivo, di cui si è dato qui un ragguaglio, è in grado di apportare un contributo anche per quanto riguarda la comprensione del rapporto dell'insegnante con i genitori degli allievi e degli insegnanti tra di loro, oltre che delle patologie sociali in seno all'organizzazione e all'istituzione scolastica.

Non c'è lo spazio purtroppo per approfondire questi aspetti, ma un cenno può essere rivolto al fatto che una visuale basata sulla comprensione del dolore psichico possa autenticamente lavorare contro un fondamentale meccanismo di difesa che caratterizza da sempre la nostra scuola: è un meccanismo paranoico di chiusura verso l'esterno, e ciò molto spesso per negare i sensi di colpa dei responsabili dell'istituzione scolastica, in primo luogo gli insegnanti, nella presa in carico di soggetti in età evolutiva. Soggetti portatori di bisogni fondamentali, nei confronti dei quali gli insegnanti sono molto responsabilizzati, e dunque anche impauriti e sovente in difficoltà.

Una politica e una modalità d'intervento per gli insegnanti, che con tatto e ragionevolezza accrescano la loro capacità di comprensione del dolore psichico proprio e altrui, mi pare possano avere un ruolo importante nel migliorare il benessere di tutti i membri dell'istituzione scolastica, lavorando a favore della finalità dell'inclusione. Emergerà con forza in ultima analisi come una prospettiva che pone al centro la qualità delle relazioni umane è intrinseca al disegno dell'inclusione sociale.



Riferimenti bibliografici

- Adorno, Fromm, Horkheimer, Löwenthal, Marcuse, & Pollock (2005). *La scuola di Francoforte. La storia e i testi* (a cura di E. Donaggio). Torino: Einaudi.
- Battacchi, M.W (2006). *La conoscenza psicologica: l'oggetto, il metodo, la ricerca*. Roma: Carocci.
- Bion, W.R. (1966). *Il cambiamento catastrofico*. Tr. it. in *Il cambiamento catastrofico*. Milano: Loescher, 1981.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola*. Tr. it. Roma: Carocci, 2014.
- Caldin, R. (2019). Inclusione. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 270-273). Brescia: Scholé.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- d'Alonzo, L. (2016). *La differenziazione didattica per l'inclusione. Metodi, strategie, attività*. Trento: Erickson.
- d'Alonzo, L., & Caldin, R. (Eds.) (2012). *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia Speciale*. Napoli: Liguori.
- Demo, H. (2017). *Applicare l'Index per l'inclusione. Strategie di utilizzo e buone pratiche nella scuola italiana*. Trento: Erickson.
- Di Chiara, G. (1999). *Sindromi psicosociali. La psicoanalisi e le patologie sociali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fattori, L., & Benincasa, G. (1996). *Psicoterapia psicoanalitica e deficit cognitivo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fratini, T. (2012). *Esclusione, emarginazione, integrazione sociali. Nuove prospettive pedagogiche*. Pisa: ETS.
- Fratini, T. (2014). Nuove considerazioni per una collaborazione tra psicoanalisi e pedagogia speciale: linee generale e traiettorie di ricerca. *Journal of Special Education for Inclusion*, II(1), 37-50.
- Fratini, T. (2019). *Emozioni, scuola, apprendimento. Una prospettiva pedagogica*. Roma: Anicia.
- Fromm, E. (1941). *Fuga dalla libertà*. Tr. it. Milano: Mondadori, 1995.
- Gabbard, G.O., & Crisp, H. (2018). *Il disagio del narcisismo*. Tr. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Galanti, M.A., & Sales, B. (2017). *Disturbi del neurosviluppo e reti di cura. Prospettive neuropsichiatriche e pedagogiche in dialogo*. Pisa: ETS.
- lanes, D. (2019). BES - Bisogno Educativo Speciale. In L. d'Alonzo (Ed.), *Dizionario di pedagogia speciale* (pp. 48-53). Brescia: Scholé.
- Jaques, E. (1955). Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. Contributo psicoanalitico allo studio dei processi sociali. In M. Klein, P. Heimann, R. Money-Kyrle. (Eds.), *Nuove vie della psicoanalisi*. Tr. it. Milano: Il Saggiatore, 1966.
- Klein, M., & Rivière, J. (1953). *Amore, odio e riparazione*. Tr. it. Roma: Astrolabio, 1969.
- Lascioli, A., & Pasqualotto, L. (2018). *Il piano educativo individualizzato su base ICF. Strumenti e prospettive per la scuola*. Roma: Carocci.
- Lang, M. & Schweitzer, K. (Eds.) (1984). *Psicoanalisi e socioanalisi*. Napoli: Liguori.
- Lewin, K. (1946). *I conflitti sociali*. Tr. it. Milano: FrancoAngeli, 1980.
- Lovaas, O.I. (1990). *L'autismo. Psicopedagogia speciale per autistici*. Torino: Omega.
- Mancia, M. (2010). *Narcisismo*. Torino: Boringhieri.
- Marcuse, H. (1964). *L'uomo a una dimensione. L'ideologia nella società industriale avanzata*. Tr. it. Torino: Einaudi, 1967.
- Meltzer, D. (1973). *Stati sessuali della mente*. Tr. it. Roma: Armando, 1975.
- Meltzer, D., & Harris, M. (1983). *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Tr. it. Torino: Centro Scientifico, 1986.

- OMS (2002). *ICF. Classificazione internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Tr. it. Trento: Erickson, 2007.
- Papini, M., Guerri, S., Landi, M., & Leonetti, R. (1993). Handicap, Breakdown, Intervento di lo ausiliario. Esperienze cliniche. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 60, 507-528.
- Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Trisciuzzi, L., & Galanti, M.A. (2001). *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*. Pisa: ETS.
- Winnicott, D.W. (1945). *Lo sviluppo emozionale primario*. Tr. it. in *Dalla pediatria alla psicoanalisi*. Firenze: Martinelli, 1975.