



**PERCORSO FORMATIVO
PER LE ATTIVITA' DI SOSTEGNO
SOS 400
VENEZIA A.A. 2003/2004**

AREA DELLA PEDAGOGIA SPECIALE

INSEGNAMENTO:

PEDAGOGIA SPECIALE DELL'INTEGRAZIONE

PROF. FIORINO TESSARO

LEZIONE N° 5 (WEB)

LA RELAZIONE D'AIUTO NELLA PEDAGOGIA SPECIALE

La relazione d'aiuto nella Pedagogia Speciale¹

1. Motivazione solidale, capacità tecnica e competenza relazionale

La Pedagogia Speciale trae origine dall'intento di essere di aiuto a persone che ne hanno bisogno *vitale*, accompagnato dalla curiosità scientifica. L'“*ispirazione salvifica*”, dunque, è una componente essenziale della Pedagogia Speciale e, in qualche misura, alimenta ogni forma di educazione, ogni relazione di aiuto.

Questa ispirazione, tuttavia, non è priva di problemi soprattutto se rimane “unica” e come unico punto di riferimento per il *teorico* della educazione e per l'*operatore* in campo educativo. Il momento più pericoloso è quando l'intento solidale si esaurisce nelle *intenzioni* e rimane *impigliato nelle secche di una generosità incompetente*, non pienamente consapevole e incapace di tradursi in vero aiuto per l'altro.

Dare aiuto si presenta infatti come l'attività relazionale più soggetta a rischi, a fraintendimenti e può produrre veri e propri danni alla persona che si intende aiutare. Da qui la necessità di **integrare l'intenzione solidale con una competenza specifica**.

Per meglio chiarire questo tipo di competenza di sintesi (costituita da una *motivazione solidale, una capacità tecnica e una competenza relazionale*), prenderemo in considerazione i *rischi* a cui va incontro la Pedagogia Speciale alimentata solo da una aspirazione salvifica in modo da identificare i possibili correttivi. Prenderemo in considerazione, in particolare, il ruolo del Salvatore approfondito dall'Analisi Transazionale, per descrivere le condizioni operative efficaci e liberanti.

La Pedagogia Speciale elabora una teoria dell'*educazione speciale* che può essere realizzata solo affidandola alla persona dell'operatore che mette in atto non solo le teorie e le tecniche ma impegna operativamente il suo stesso equilibrio psicoaffettivo, i suoi comportamenti, le sue reazioni, la sua stessa personalità.

2. Il ruolo del “Salvatore” e le sue degenerazioni

I maggiori “inganni” nella relazione educativa - che interessano la funzione docente, ed in particolare la relazione d'aiuto o di sostegno - riguardano l'assunzione del ruolo del Salvatore.

Siamo infatti di fronte a possibili, sottili e inconsapevoli auto-inganni che la sensibilità educativa e la intelligenza pedagogica possono facilmente smascherare per introdurre efficaci interventi funzionali.

Il “**Ruolo del Salvatore**” si caratterizza per una *apparente, esagerata generosità*; per un aiuto “fuori misura” che, proprio perché tale, risulta ingannevole. Sembra infatti un gesto eroico, straordinario, ma ad un esame più approfondito - sia per quanto riguarda le sue motivazioni, sia per quanto riguarda i suoi esiti - si rivela invece di segno nettamente contrario. I gesti e le azioni eroiche esistono realmente: ma sono ben lontani dai comportamenti del Salvatore che presentano caratteri facilmente identificabili e che ne svelano la sua natura patologica.

L'aiuto dato dal ruolo del Salvatore è identificabile dall'**assenza di un reale bisogno da parte di chi lo riceve**. L'esperienza quotidiana è ricca di esempi. La mamma, prima di uscire di casa, allaccia le scarpe e abbottona premurosamente il cappotto al figlio di dieci anni “sostituendolo” in un'azione che può compiere da solo; un padre accompagna a scuola il figlio dodicenne portandogli lo zainetto pieno di libri; il figlio dodicenne raccomanda al padre quarantenne di “stare attento ad attraversare la strada” ... (Ovviamente sono esempi che valgono anche per i soggetti disabili). In questi aiuti apparentemente affettuosi, premurosi e gentili, c'è qualcosa di anomalo.

Un primo elemento che emerge è l'**inutilità dell'aiuto dato**. Il soggetto che riceve l'aiuto ne può fare a meno: quella forma di aiuto, dunque, “**svaluta**” le **capacità dell'interlocutore** e tende a dimostrare - sia pure senza una consapevole intenzione - la sua incapacità. **La persona, impropriamente e inutilmente aiutata, può**

¹ Il materiale di studio di questa lezione:

- a) È tratto (per le parti in blu) da Montuschi F., *La pedagogia speciale tra ispirazione salvifica e competenze scientifiche*, in *Studium educationis*, numero monografico *Pedagogia speciale*, Cedam, Padova, n. 3, 2001, pp. 552-566.
- b) È frutto di rielaborazioni (per le parti in nero) da materiale proposto in Internet: in particolare dal sito: <http://www.comune.pioeltello.mi.it/scuole/mattei/aggiornamento2/docu.pdf/MODULO%202.pdf>. Purtroppo non si conosce l'autore o gli autori che ringrazio per le riflessioni proposte.

Per affrontare il testo è opportuna la conoscenza propedeutica degli elementi di Analisi Transazionale (v. i materiali di lezione e di approfondimento relativi alla lezione di Psicopedagogia del linguaggio e della comunicazione del 10 nov 2003 (in Area Didattica).

convincersi di essere realmente “incapace”. Questo è il primo pericoloso risultato di un aiuto non appropriato, offerto senza porsi il problema della sua reale, effettiva utilità.

La persona, nel ruolo del Salvatore, non si pone il problema del reale bisogno dell'altro, poiché è preoccupato di se stesso: ha bisogno di “farsi un credito” di fronte a se stesso e di fronte agli altri. **L'aiuto offerto è dunque un'occasione di guadagno personale, di arricchimento morale e sociale e la “misura” di tale gesto viene riferita non all'altro e al suo bisogno ma a se stesso.** È facile comprendere come tale misura sia sempre in eccesso e sproporzionata.

Il guadagno personale che si ottiene dall'aiuto eccedente dato agli altri è di diversa natura: *far tacere i propri sensi di colpa* (anche di colpe mai commesse: ad esempio, farsi perdonare di essere nato per chi si è sentito rifiutato); *cercare di farsi amare* dagli altri nella convinzione di non essere “degni” di stima e di amore; mettere a posto la propria coscienza nel *compiere “buone azioni”*; sentirsi *adeguati nel proprio ruolo* (di educatore, genitore, insegnante...); *trovare una ragione per accettare se stessi* non trovandone altre convincenti.

L'inganno, che porta ad aiutare l'altro per aiutare se stessi, viene facilmente svelato con un **cambio improvviso di ruolo**. Il Salvatore, che non riesce nel suo intento per mancanza di collaborazione del proprio interlocutore, o per un suo netto rifiuto, assume inaspettatamente il **“Ruolo di Persecutore”**. La stessa persona che era oggetto di attente cure e di premurose attenzioni diventa oggetto di pesanti accuse e di rabbiose critiche. *L'aiuto non accolto diventa così motivo di delusione* e di fallimento per il Salvatore che non può “sopportare” tanta “ingratitude” da parte del suo interlocutore.

La persona che rifiuta l'aiuto viene così percepita come ingrata e colpevole del proprio “fallimento educativo”. Ci sono dunque tutte le premesse per accusare, punire e “far giustizia”: per assumere cioè il ruolo del Persecutore. *L'improvviso cambiamento di stile relazionale crea disorientamento* in entrambi gli interlocutori. Il Salvatore fallito, dopo aver assunto inutilmente il ruolo del Persecutore, può sentirsi **“Vittima”** e soffrire ulteriormente per l'ingratitude degli “altri”.²

Questo “Percorso triangolare”, descritto da S. Karpman, prevede una specularità di risposta negli interlocutori: al ruolo di Salvatore di un interlocutore corrisponde il “Ruolo di Vittima” dell'altro; al ruolo di Vittima fa riscontro il ruolo di Persecutore o di Salvatore, e così via. Lo scambio continuo delle parti porta a vivere rapporti nevrotici e incomprensioni continue. *L'inganno consiste nel credere di pensare e di agire per l'altro mentre “affettivamente” e inconsapevolmente la persona pensa a se stessa.* Il proprio benessere diventa così legato alla risposta dell'altro.

Il rapporto nevrotico può essere evitato e da esso **si può uscire quando la persona diventa consapevole della sofferenza che prova e ne identifica la causa.** Il riferimento agli “Stati dell'Io” può risultare utile per analizzare il proprio comportamento e quello del proprio interlocutore.

Avendo presente questi punti di riferimento è facile comprendere come lo stato dell'Io Adulto sia sempre assente nelle relazioni attivate dai diversi “ruoli”.

Gli automatismi prendono infatti il posto delle “decisioni”. *Attivare la capacità logica, porsi domande ragionevoli e incaricare il proprio pensiero oggettivo per decidere il comportamento da assumere consentono una immediata interruzione del circuito emotivo “nevrotico”.* Questo risultato, tuttavia, non si improvvisa e richiede conoscenza, consapevolezza e allenamento.

Un esempio può chiarire il fenomeno e il suo superamento. Il marito, entrando a casa dal lavoro, avvia con la moglie questo dialogo.

Moglie: “Tuo figlio oggi mi ha fatto ammattire...io non ne posso più...”

Marito: “Dov'è quel mascalzone! Ora ci penso io... Prendi queste... e questa sera non vai alla festa...”

Figlio che piange disperato: “Mamma, lo sai che lui mi picchia...Io voglio andare alla festa...”

Moglie al marito: “Ecco, si era appena calmato...sei venuto tu e hai rovinato tutto...sempre io ci rimetto...”

Marito: “Ma io l'ho fatto per te...mi hai chiesto di intervenire e così...”

² È fin troppo immediato il **transfer nella figura dell'insegnante di sostegno**: il soggetto disabile è lì; per l'insegnante “Salvatore” quel soggetto è perfetto nella sua incompletezza, potrà “redimerlo”, potrà salvarlo. Ma l'allievo non sempre risponde alle attese dell'insegnante, non sempre vuole essere salvato, spesso non sa neppure perché o da che cosa debba essere salvato. Il rifiuto dell'allievo è doppiamente frustrante per l'insegnante: 1) il suo aiuto gratuito e disinteressato viene rifiutato; 2) il suo aiuto viene rifiutato da un soggetto disabile, un minore handicappato. Inconcepibile! La trasformazione in “Persecutore” non è netta e immediata, spesso è mascherata da giustificazioni didattiche, da eleganti tecniche di intervento per la trasformazione del comportamento, tecniche con denominazioni inglesi (per lo più) o francesi (talvolta). A parte casi patologici, il ruolo di Persecutore non è duraturo: 1) è inconcludente e inefficace, 2) è autocolpevolizzante e contrario ai valori deontologici, 3) è socialmente destabilizzante. Il Persecutore entra ben presto in corto circuito con il ruolo di Vittima: rifiutato dall'allievo disabile, incompreso dai colleghi, ignorato dagli studenti “normali” o “diversamente disabili”, dovrà necessariamente ricostruirsi una professionalità “Adulta”. (FT)

Moglie: *“Io non ti ho chiesto proprio niente. Mi lasci nei guai in questa casa con questi figli e quando credi di aiutarmi mi rendi la vita ancora più difficile...sei proprio...”*

Marito: *“Io torno a casa stanco e ora ricomincia l’inferno...”*

I ruoli interpretati dai coniugi e dal figlio sono facilmente interpretabili. La moglie gioca il ruolo della Vittima all’arrivo del marito; il marito il ruolo del Salvatore della moglie e del Persecutore del figlio. Il figlio reagisce facendo la Vittima e accusando il padre di essere un Persecutore. La moglie diventa Persecutore del marito e Salvatore del figlio, mentre il marito entra rapidamente nel ruolo della Vittima. La relazione nevrotica può protrarsi con sviluppi più o meno “drammatici”. Ma analizzando questi scambi disfunzionali è possibile individuare anche i rimedi.

Una regola fondamentale consiste nel **chiedere prima di intervenire** nel dare e nel ricevere aiuto. La moglie avrebbe potuto chiedere al marito e concordare con lui quanto riteneva utile fare in quel momento, anziché lamentarsi in modo ambiguo nel ruolo di Vittima. Il marito avrebbe evitato il ruolo di Salvatore ed anche i successivi ruoli se avesse chiesto alla moglie che cosa poteva fare per lei in quel momento.

Capire il bisogno dell’altro, e incentrare la relazione su tale bisogno, tiene lontano dai ruoli nevrotici. Il marito poteva capire che la moglie aveva bisogno, in quel momento, di solidarietà, di comprensione, di ascolto...E la moglie poteva capire che il marito non era nelle condizioni affettive adatte per accogliere e interpretare correttamente il suo lamento.

“Chiedere”, “concordare”, “contrattare” costituiscono dunque le modalità più esplicite per evitare errori interpretativi e dannose incomprensioni.

I ruoli nevrotici o “drammatici” (secondo S. Karpman) ricapitolano una trama di relazioni disfunzionali ricorrenti nella vita sociale ed anche nella esperienza scolastica. *Ogni persona umana ha un ruolo “privilegiato” che tende ad assumere con maggiore facilità in presenza di un interlocutore che interpreta un ruolo “complementare”.*

Una persona che interpreta con facilità il ruolo del Salvatore sarà facilmente attratta da una persona che gioca il ruolo della Vittima; la persona che ha familiarità con il ruolo della Vittima tenderà ad entrare nella relazione triangolare quando incontra una persona che gioca il ruolo del Salvatore da cui avrà l’illusione di essere aiutata; oppure verrà ugualmente attratta dal ruolo del Persecutore che, maltrattandola, la convincerà di essere realmente Vittima del mondo.

Ogni ruolo è alimentato da una inadeguatezza emotiva: il Salvatore si procura credito occupandosi degli altri non avendo la capacità e il coraggio di occuparsi di sé; il Persecutore punisce gli altri per far trionfare la giustizia e per sentirsi utile attenuando la propria disperazione e la propria antica rabbia nei confronti degli altri; la Vittima affida la sua sorte al lamento nella illusione di liberarsene e nella speranza di avere comprensione dagli altri; oppure di ricevere una condanna che le servirà per giustificare realmente il proprio incessante lamento. Questi circuiti emozionali possono apparire perfino comici se non nascondessero una loro tragicità e una reale sofferenza a volte insopportabile.

Smascherare questi inganni diventando consapevoli è dunque il primo passo per evitarli.

Un ulteriore passo può consistere nello **scoprire** e nello **sperimentare la “Tenerenza”**, un sentimento capace di cambiare radicalmente il rapporto con se stessi e con gli altri.

La Pedagogia Speciale può consentire di mascherare tutte le motivazioni “sbagliate” che portano ad offrire aiuto all’interno del ruolo del Salvatore. Ci limitiamo qui ad elencare alcune, fra le più ricorrenti:

- a) aiutare gli altri per coprire i propri veri sentimenti;
- b) aiutare gli altri per confermare il proprio giudizio su di sé:
 - aiutare gli altri per attenuare il proprio senso di colpa;
 - aiutare per far tacere la propria coscienza e compiere “buone azioni” per senso del dovere;
 - aiutare gli altri per farsi crediti.

Dietro a queste motivazioni si cela un inganno nel senso che l’altro appare come un pretesto: in primo piano – ed il vero destinatario delle azioni – è la persona stessa che le compie. Ma accanto a motivazioni improprie vi sono anche motivazioni realmente capaci di aiutare l’altro che nascono dalla decisione di “farsi prossimo”, di interpretare in modo corretto il bisogno dell’altro e di rispondere con azioni solidali, gratuite, capaci di creare un rapporto libero e liberante.

3. L’aiuto autentico: separazione e liberazione

Prima di orientarsi verso l’apprendimento di tecniche sarà dunque opportuno porre attenzione particolare ai dinamismi affettivi della persona che intraprende questa attività allo scopo, in primo luogo, di evitare danni nei confronti di coloro a cui intendono prestare aiuto; ma anche per metterla in condizione di ottenere il massimo risultato nel rendere operative le sue competenze.

In questo contributo ci limiteremo a considerare alcune tecniche che possono essere utilizzate dall’educatore specializzato per una maggiore conoscenza di sé e del proprio interlocutore; e per individuare, inoltre, possibili strade di intervento rispetto ai problemi identificati. Faremo riferimento, in particolare, alle teorie e alle tecniche

dell'Analisi Transazionale che presentano il vantaggio della concretezza e del loro facile riconoscimento nella esperienza quotidiana.

Verranno presentati i **criteri per analizzare l'efficacia dei sentimenti** e, particolarmente, la loro utilizzazione congruente; gli Stati dell'Io come griglia di osservazione del comportamento; il concetto di "copione" come segnale di ripetitività incongruente in risposta alle situazioni della realtà e gli elementi che lo strutturano (ordini e ingiunzioni); il concetto di gioco psicologico come modello per riconoscere, nella quotidianità delle relazioni, l'emergere dei dinamismi dell'inconscio nella condotta umana.

4. Sentimenti naturali e sentimenti ricatto

I **sentimenti costituiscono l'energia delle decisioni**, il carburante delle azioni e, come tali sono una risorsa che va controllata, verificata e, soprattutto, liberata dai "**pregiudizi**" che su di essi si possono annidare. Un primo pregiudizio riguarda la loro **ingovernabilità**: "ai sentimenti non si comanda!". Questa convinzione alimenta una rassegnazione, una passività e una impotenza nei loro confronti che può compromettere l'azione educativa e l'azione terapeutica. **La responsabilità del proprio modo di sentire è un principio fondamentale equilibratore di ogni forma di relazione che consente di non sovraccaricare l'altro di responsabilità nelle azioni che compie e nelle interazioni che avvia.** "Tu mi fai arrabbiare...", "tu mi rendi felice...", e così via. Queste espressioni attribuiscono all'altro una responsabilità impropria: la *causa* dei propri sentimenti. In questo consiste il **potere emotivo**, la **responsabilità affettiva: non ignorare l'altro, ma conservare un distacco, accompagnato da una possibilità di scegliere la propria risposta emotiva, la propria decisione, il proprio comportamento.**

La vita affettiva può dunque essere liberata dagli automatismi reattivi per uscire dalla *dipendenza* rispetto agli altri e rispetto agli eventi. Una liberazione prima di tutto mentale, un cambiamento di convinzione, di percezione di sé e degli altri.

L'area affettiva può essere ulteriormente *liberata* dalle sue incrostazioni distinguendo i sentimenti *naturali* dai sentimenti *ricatto*.

Il **sentimento naturale rappresenta un modo di sentire congruente**, con i fatti e la situazione, capace di attivare comportamenti adeguati e risolutivi rispetto ai problemi che si presentano e che la persona si trova a dover risolvere. Ma può risultare un segnale forviante, ingannevole, incongruente quando viene *distorto, cancellato o non sentito* dalla persona. I sentimenti sono infatti il risultato di una educazione affettiva e di tutta la storia della persona. Alcuni sentimenti (ricatto) sono stati "vietati" fin dall'infanzia e, come sostiene E. Berne, sono stati sostituiti con altri. **La rabbia, vietata agli adulti perché ritenuta pericolosa, può essere stata sostituita dalla paura; la paura, vietata, può essere stata sostituita con la tristezza; anche la tristezza può essere stata "proibita" ed essere stata sostituita da una gioia falsa, esibita per convenienza e, dunque, vissuta in modo ingannevole**, e così via.

Il sentimento "naturale", sostituito da un sentimento "ricatto", si trasforma in segnale distorto, forviante, pericoloso per la persona. Per quanto riguarda la relazione di aiuto fa registrare forme pericolose di *simbiosi affettive* i cui effetti negativi sono ben noti.

5. Criteri di verifica degli Stati dell'Io

[Ecco] i criteri di verifica e di utilizzazione degli elementi strutturali della persona che E. Berne ha insistentemente definito "**fenomenologici**", e non puramente concettuali, staccandosi in tal modo dalla concezione freudiana a cui si è comunque ispirato:

a) Analisi delle risorse espressive comportamentale – Una prima verifica può essere condotta per rendersi conto se la persona possiede la capacità di **agire** in modo soddisfacente tutti gli Stati dell'Io nei **confronti di se stessa e nei confronti degli altri**. La verifica può riguardare la **capacità genitoriale** di "prendersi cura" in modo efficace e coerente di sé e degli altri; di esprimere capacità ancora genitoriale nel darsi regole, nel fissare norme e nell'esercitare capacità critiche verso di sé e verso gli altri: capacità che è necessario si rivelino non solo presenti ma *congruenti e proporzionate* alla situazione. L'osservazione dello stato dell'**Io Adulto** può consentire di cogliere la capacità logica del soggetto, la sua razionalità anche in presenza di emozioni e la sua capacità di rimanere padrone sia dei propri pensieri, sia dei propri sentimenti nelle diverse situazioni di esistenza.

La stessa verifica può essere condotta per quanto riguarda lo Stato dell'**Io Bambino (libero)** nella sua funzionalità "naturale", nel modo con cui la persona sa esprimersi come fa il bambino, libero da prescrizioni, da obblighi, in quelle situazioni in cui questo è possibile. Lo Stato dell'Io Bambino (*adattato*) garantisce alla persona una possibilità di "adattamento", il rispetto di regole significative richieste dalla situazione; alla Stato dell'Io Bambino può appartenere anche una funzione intuitiva, creativa di tipo prelogico che scherzosamente Berne

defini la funzione del *Piccolo Professore*: un suggeritore nella mente che *vede prima di capire*, che *intuisce prima di conoscere*.

b) **Verifica delle esclusioni e delle contaminazioni** – L'emozione può contaminare il pensiero, il pregiudizio genitoriale può compromettere il funzionamento del pensiero logico adulto. In questi casi l'educatore, nel suo intervento, adotterà strategie diverse per restituire alla persona la funzionalità dei suoi Stati dell'Io.

c) **Verifica delle relazioni intrapsichiche e sociali** – Attraverso gli Stati dell'Io può essere condotta una lettura interessante delle relazioni (transazioni), sia intrapsichiche che sociali.

6. Il copione di vita e le possibili opzioni "educative".

Uno strumento utile per l'analisi del comportamento sia degli adulti, sia dei bambini, è il "copione" di vita. La persona umana, sostiene E. Berne, si comporta secondo schemi e modelli comportamentali molto simili ai copioni teatrali che vengono adattati alle varie circostanze di vita. Questi schemi non sono casuali e nemmeno frutto di caratteri costituzionali: sono piuttosto il risultato di "scelte" molto precoci che tendono a permanere e a rafforzarsi nel corso della vita se non intervengono *ri-decisioni* radicali.

Il copione è il luogo di *incontro fra affettività e razionalità*, fra mondo inconscio e mondo della razionalità. Hanno un particolare rilievo la *posizione esistenziale* (il rapporto di accettazione-rifiuto che la persona ha verso di sé e verso gli altri), le *ingiunzioni* (i divieti interiorizzati che hanno portato a veri e propri blocchi affettivi, mentali e comportamentali) particolarmente studiate da Mary e Robert Gouldinog e, infine, gli *ordini* che dettano le condizioni per essere accettati dagli altri (*compiaci, sii perfetto, sii forte, spicciati, tenta disperatamente*).

Sul piano di una efficace educazione mirata può essere utile sia intervenire sulle matrici antiche di queste limitazioni (con nuovi *permessi*), sia permettendo e facendo fare al soggetto esperienze nuove, mai vissute e, quindi, liberanti. Si tratta delle "opzioni" che allargano la capacità affettiva ed espressiva del soggetto consentendogli di uscire dalle strettoie dei comportamenti "copionali".

7. I giochi psicologici e la Pedagogia Speciale.

I giochi psicologici sono un altro strumento utile per diagnosticare i disturbi di personalità e le disfunzioni relazionali. Sono soprattutto *utili per cogliere le manifestazioni ambigue e distorte dei bisogni essenziali della persona umana e per identificare quell'analfabetismo affettivo che si ripercuote in modo ingannevole sulla persona che li utilizza e sulle relazioni che struttura*.

I giochi psicologici vengono infatti definiti da E. Berne come un insieme di **transazioni ulteriori**, sotterranee, inconsapevoli che intercorrono tra due o più persone che presentano problemi complementari ("gancio più anello") e che improvvisamente svelano le *intenzioni nascoste* con un *inevitabile colpo di scena*, dall'esito *negativo* prevedibile, che provoca un inevitabile sentimento spiacevole.

Qualche esempio può essere utile per chiarire la dinamica del gioco e la sua possibile utilizzazione nel contesto educativo scolastico. Un tipico gioco che si ripete nella vita scolastica è il gioco del "Tribunale" che coinvolge l'insegnante come *giudice* e impegna gli alunni nel ruolo di *accusatori e imputati*. Le relazioni sono agite con intenzioni sottintese, senza esplicite richieste e senza assunzione di responsabilità.

L'insegnante viene cioè implicitamente invitato ad assumere il ruolo del giudice e ad avviare un processo da cui l'alunno accusatore si aspetta di poter "assaporare" la punizione del compagno, liberato da ogni responsabilità per quanto è accaduto ed esonerato altresì da ogni responsabilità per quanto riguarda la soluzione del problema che è sorto.

L'insegnante che accetta di assumere il ruolo del "giudice" per emettere una sua sentenza entra in un gioco psicologico pericoloso che non solo compromette il suo ruolo di docente ma rafforza anche la passività e la non assunzione di responsabilità degli alunni che esigono, senza chiederlo, il suo intervento risolutivo.

L'insegnante, considerando questi aspetti, può tenersi fuori dal gioco a cui è invitato a partecipare e può altresì utilizzare l'occasione che si presenta per raggiungere alcuni precisi obiettivi educativi: scoraggiare l'assunzione del ruolo del Persecutore dell'alunno che sembra desiderare giustizia mentre, fondamentalmente, vuole trarre soddisfazione dalla punizione del compagno; scoraggiare il ruolo di Vittima del medesimo alunno che attribuisce al compagno la totale responsabilità dell'accaduto mentre ignora, o nasconde, qualunque sua responsabilità di quanto è avvenuto; può infine scoraggiare la passività e puntare direttamente all'attivazione di comportamenti responsabili nel ragazzo.

Un altro gioco frequente nella vita scolastica è denominato "*Perché non... si ma...*". Si tratta di un gioco che prende l'avvio da un alunno (o anche da un adulto) nel ruolo di Vittima che lamenta la propria situazione di

disagio senza chiedere nulla di specifico a qualcuno. Chi accetta di continuare il gioco assume immediatamente il ruolo di Salvatore, senza verificare se il proprio interlocutore abbia realmente intenzione di ricevere aiuto, ed offre “generosamente” **soluzioni salvifiche del tipo: “perché non...?”**. La risposta immediata è: **“Sì, ma...”, che equivale ad un rifiuto.**

L'interlocutore, nel ruolo di un Genitore Salvatore, non si arrende e continuerà a fare altre proposte per risolvere la sofferenza dichiarata; e ancora una volta si sentirà rispondere: “sì, ma...”, cioè “No”. La dinamica di questo gioco mette in evidenza una **antica rabbia della persona verso le figure genitoriali** – e l'autorità in genere – con un sentimento di trionfo nel vederle sconfitte, nel dimostrare la loro impotenza, nel far fallire il ruolo di autorevoli Salvatori che interpretano. **Rifiutare l'aiuto offerto ha dunque il significato di “vincere” il potente interlocutore guadagnando una illusione di superiorità:** chi sconfigge un “potente” può sentirsi onnipotente e avere la illusione di risolvere un altro antico problema personale.

La persona che offre insistentemente aiuto a chi sistematicamente lo rifiuta, a sua volta, ha bisogno di un credito per sentirsi adeguato e in diritto di esistere. Il suo dare aiuto, e il suo volere successo in questo, rappresenta dunque un ulteriore problema non risolto che, al termine del gioco porta inevitabilmente il Salvatore in un ruolo di Vittima.

8. Il comportamento di “sfida” nei giochi psicologici tra insegnante e allievo

Il comportamento di **sfida trae facilmente in inganno** gli insegnanti. Dietro un atteggiamento apparentemente spavaldo del ragazzo può celarsi infatti una **fragilità** ed una **disperazione** del tutto imprevedibili. Qui identificheremo sia i criteri per una corretta interpretazione della “sfida”, sia gli interventi utili che l'insegnante può adottare nei confronti del ragazzo sfidante. Il fine è di evitare i “giochi di potere” e di conservare un rapporto funzionale soprattutto nei momenti difficili della “provocazione” adolescenziale.

Il comportamento di sfida sembra “inevitabile” allo sfidante. È una questione di “onore” a cui non ci si può sottrarre, come nei duelli cavallereschi dove, per continuare a vivere a testa alta, era necessario “battersi”. La sfida prevede dunque una **offesa subita** (reale o presunta), una rabbia denominata appunto **“rabbia di sfida”** che viene alimentata da un pensiero costante: “Te la farò vedere io, costi quello che costi”. Questo pensiero è accompagnato da una ulteriore dichiarazione rivelativa - implicita o anche esplicita - che lo sfidante aggiunge: “...potessi anche morire!”.

La “rabbia di sfida” viene da lontano, ha avuto origine nell'infanzia, si è consolidata nel tempo maturando in una disperazione e in una solitudine in cui l'altro viene percepito come ingiusto, assente o inadempiente; merita dunque una punizione esemplare e plateale: “ti farò vedere io di che cosa sono capace...”. Il “bambino” disperato - quale che sia il motivo, reale o fantastico, della sua disperazione - può far pagare ai “colpevoli” la sua disperazione.

Il bambino piccolo, ad esempio, può fare pagare alla mamma di essere assente quando lui è solo e sente il desiderio della sua vicinanza. La mamma invece è presente e interessata a lui solo quando è l'ora dei pasti; poi, inspiegabilmente, sparisce di nuovo. Il bambino è molto contrariato da questo comportamento per lui inspiegabile e ritenuto “punitivo” e può esprimere la sua rabbia rifiutandosi di mangiare. E già a due anni, con il comportamento di “sfida”, e incurante delle conseguenze, può tenere in scacco l'intera famiglia quando è l'ora di mangiare, di dormire, di andare al bagno...

Allo stesso modo, una relazione che l'allievo in difficoltà vive come simbiotica con l'insegnante di sostegno, esprime continui comportamenti di sfida. Il docente manifesta l'esclusività del rapporto (“il mio ragazzo”, la mia “Valeria”, ...), ma con la “sua” Valeria ci vive per 12 ore alla settimana, su 30; ... e Valeria non capisce un comportamento vissuto come ambivalente (“se sono tua perché mi lasci sola in un mondo ostile”) ... percepisce come non vero l'affetto mostrato dall'insegnante. Quando si troveranno di nuovo insieme, Valeria terrà il broncio, l'insegnante si spazientirà ed imporrà delle consegne, Valeria rifiuterà ...

Un primo equivoco della sfida nasce dalla convinzione “Sarò felice solo se riuscirò a convincerti che hai torto, che hai sbagliato”. La sfida tende dunque **a far cambiare opinione all'altro:** ogni energia è investita per fargli cambiare idea³. Una seconda convinzione dello sfidante riguarda la **subordinazione della propria vita al gesto “dimostrativo”** (“se farò questo ... cambierai idea su di me”). Tutte le conseguenze sono accettabili: nemmeno il pericolo per la propria esistenza costituisce un freno o un limite al comportamento di sfida.

Secondo l'Analisi Transazionale la posizione esistenziale dello sfidante è doppiamente negativa: **Io non sono Ok - Tu non sei Ok**. Ci sono dunque le premesse per una **negatività relazionale generalizzata** e per **l'avvio di rapporti distruttivi se non si interviene in tempo**. Fortunatamente questa posizione esistenziale, doppiamente negativa, porta implicite anche molte risorse: grande sensibilità della persona, ricchezza emotiva

³ Molti adolescenti suicidi hanno lasciato scritto “Io morirò e voi finalmente vi accorgete di me”.

inespressa e slanci imprevedibili che le consentono, se avvicinata senza raccogliere la sfida, di invertire rapidamente il percorso negativo delle sue relazioni sociali.

Gli interventi educativi sul comportamento di sfida sono particolarmente delicati per il tasso di **provocazione** che contengono ed anche perché il risultato non è immediato. Il risultato che immediatamente si può ottenere consiste nel non accettare la sfida, nel far cadere quella provocazione pericolosa che non “calcola le conseguenze” e che, una volta raccolta, non può che peggiorare ulteriormente i rapporti.

Non accettare la sfida ed accettare la persona sfidante: un intervento in questo senso può lasciare tracce positive sia perché disattiva un pericoloso meccanismo che si ripete, sia perché va incontro a quel bisogno di riconoscimento e di accettazione che caratterizza l’aspettativa “nascosta” dello sfidante. L’educatore che raggiunge quella disperazione, quella paura di non valere e quella profonda solitudine dello sfidante arrabbiato, senza ulteriormente ferirlo o criticarlo, mette le premesse per un nuovo andamento relazionale.

L’intervento educativo più efficace è di tipo preventivo e “ricostruttivo” del rapporto che la persona sfidante ha con se stessa e con gli altri. La mamma che capisce la ragione perché il figlio di due anni non vuole mangiare potrà cessare di discutere con lui del cibo e della sua utilità e cambiare la relazione che ha con lui durante la giornata. L’insegnante, dopo aver sperimentato inutili “giochi di potere” con l’allievo sfidante potrà prevenire i suoi comportamenti di sfida **offrendogli occasioni di “successo sociale”**, offrendogli la possibilità di essere apprezzato, scelto, amato dai compagni.

Un obiettivo da tener presente consiste dunque nel proporre al ragazzo una strada nuova per trovare risposta al suo bisogno reale che tiene nascosto e che esprime in modo distorto, ambiguo, aggressivo. Si tratta di aprire e imboccare la strada della espressione e della valorizzazione di sé in sostituzione della strada antica e illusoria del benessere conquistato attraverso la sola “punizione vendicativa” dei presunti colpevoli.

Una volta divenuti capaci di **evitare la sfida** e di **interpretare i “bisogni” sottostanti** gli insegnanti possono **aiutare i ragazzi sfidanti a “costruire”**, in termini espressivi e assertivi, **la relazione interpersonale e sociale:** ad *identificare i propri legittimi bisogni*, ad *esprimerli in termini chiari e diretti*, ad *imparare a chiedere ed a “concordare” con gli altri*, a *condividere esperienze*, ad *imparare a “godere” il piacere della convivenza e della condivisione dove ciascuno si sente rispettato e valorizzato*. La **reciprocità e la condivisione diventano traguardi importanti di questo percorso.**

“Non si sta forse chiedendo all’insegnante di diventare psicologo?”. La risposta è decisamente negativa. All’insegnante si chiede di attivare corretti processi di apprendimento e di eliminare i possibili ostacoli che interferiscono nel raggiungimento di questi risultati. Il comportamento di sfida è un ostacolo reale e, insieme, un pericolo per la persona dell’insegnante. Affrontare positivamente questi ostacoli ha il significato di rafforzare la persona e la professionalità di ogni docente. Il comportamento di sfida, identificato e analizzato, può consentire all’insegnante di impadronirsi di una sensibilità educativa e di una “intelligenza pedagogica” applicabile ad altri comportamenti ambigui e pericolosi. L’esperienza non è sufficiente per intervenire su comportamenti insidiosi e ambigui: diventa pertanto necessaria la “competenza”. Si tratta di una competenza “professionale”. Per insegnare non basta conoscere solo la disciplina che si insegna ma anche il soggetto che l’apprende. Il soggetto appare a volte incomprensibile, indecifrabile, misterioso. La tentazione, a questo punto, è di far ricorso al “giudizio”, alla condanna morale delle “nuove generazioni”. È così che l’insegnante finisce per mettersi “fuori gioco” da se stesso. Capire, al posto di giudicare, acquista così il significato di conservare il proprio ruolo professionale, anche quando si incontrano difficoltà comportamentali e sociali da parte di propri allievi.

9. Quando l’allievo dovrebbe chiedere aiuto ...

In che modo gli allievi “chiedono” o “non chiedono” aiuto. Le domande che vengono rivolte all’insegnante, ed anche quelle taciute, possono manifestare problemi relazionali rilevanti. Prendiamo qui in considerazione il comportamento dei ragazzi che non sono capaci di chiedere e nemmeno sono capaci di difendersi nelle situazioni in cui subiscono soprusi.

A scuola ci sono allievi, anche tra quelli in situazione di handicap, che non pongono problemi, non richiamano l’attenzione degli insegnanti perché “risolvono” silenziosamente i problemi e le difficoltà in cui si dibattono. Non si percepisce la loro sofferenza quando vengono insultati, quando viene loro sottratto un oggetto, quando subiscono un danno, quando vengono maltrattati... Sembrano ragazzi ideali, capaci di rendere la vita facile agli insegnanti: e invece sono ragazzi-problema che, con il loro silenzio, chiedono disperatamente aiuto.

Questi ragazzi sono incapaci di reagire perché sono incapaci di aver cura di sé, di stimarsi, di “difendersi”. **Il loro silenzio** non rappresenta una soluzione al loro dramma: **rappresenta piuttosto una “paralisi”**, una sofferenza per la quale non hanno forza di trovare una risposta, una sana reazione difensiva.

Giunti al punto di esasperazione possono esplodere, aggredire, ferire e convincersi ancora di più - dopo il danno che hanno prodotto - ***che il loro destino è di rimanere silenziosi, passivi, rassegnati***.

Questi ragazzi hanno bisogno di imparare il “rispetto di sé”, hanno bisogno di imparare a rispettarli. Questo apprendimento non si raggiunge solo con una convinzione “razionale” ma si conquista “sentendo” e “**sperimentando emozionalmente**” che tutto questo è vero, legittimo e perfino “doveroso”. È dunque un “sapere per immersione”, un “apprendimento per esperienza direttamente vissuta” che gradualmente convince questi ragazzi di una fondamentale verità: ***è possibile prendersi cura di sé, ed esigere il rispetto di sé, senza che questo comporti la “distruzione” degli altri.***

L’insegnante può innanzi tutto cogliere la presenza del problema anche se tale problema viene nascosto dal silenzio dell’interessato e dell’intera classe. In secondo luogo può aiutare il ragazzo emarginato a “prendere iniziativa” per uscire dalla passività. Il problema non è di “far giustizia” a suo favore facendo sentire il ragazzo ancora più incapace di prendersi cura di sé. ***Il vero aiuto è di mettere il ragazzo in condizione di aiutare se stesso con le sue energie.*** “Ho visto che... e tu, ora, che cosa puoi fare per te”.

In simili situazioni gli interventi genitoriali di “proteggere affettuosamente” il ragazzo in difficoltà o di criticare severamente i colpevoli risultano di scarso effetto e anche controproducenti. Il ragazzo “compatito” potrebbe infatti sfruttare questa esperienza gratificante per confermarsi ulteriormente nella sua passività; anche la critica anonima rivolta ad una collettività di ragazzi non può che rimanere inefficace, prevedibile, a volte perfino oggetto di divertimento da parte dei “colpevoli”.

Talvolta il problema dell’allievo non sta nell’incapacità di difendersi, ma nell’incapacità di “chiedere” aiuto. Il ragazzo incapace di chiedere si costringe all’isolamento, all’emarginazione, a caricarsi di un peso, nella soluzione delle difficoltà che incontra, che non può condividere con nessuno. La persona che non chiede può avere problemi con se stessa non sentendosi in diritto di esporsi né di ricevere aiuto dagli altri (l’**ingiunzione** “non vali” può essere alla base di questo comportamento); oppure può “non fidarsi” degli altri.

La svalutazione di sé e la sfiducia negli altri non possono essere ignorati. L’insegnante può aiutare i suoi allievi ad uscire da queste incapacità mettendoli in situazioni tali da comprendere ed esplicitare il loro reale bisogno. Chiedere è un modo di fare chiarezza dentro di sé per capire i propri bisogni e per identificare il legittimo spazio degli altri nella propria vita. Questa “misura” che mette in equilibrio i propri bisogni con le proprie risorse è essenziale per la maturità relazionale; e per la consapevolezza dello spazio “legittimo” che possono avere gli altri nel conservare la propria iniziativa.

Al polo opposto dell’incapacità di chiedere possiamo trovare le richieste continue, esagerate, inutili. Siamo in presenza di un altro segnale importante che denuncia insicurezza, dipendenza, passività. Queste domande improprie sono facilmente identificabili poiché l’insegnante è in grado di capire se l’allievo è in grado di sapere anche la risposta. L’insegnante, di fronte all’alunno che gli chiede se può voltare la pagina del quaderno perché “ha già finito di scrivere”, capisce chiaramente che si tratta di una falsa domanda.

La **domanda “inutile”** e continua segnala l’esistenza di problemi che vanno chiariti. Il ragazzo può esprimere una pesante insicurezza: e ciò è rilevabile su tutto il comportamento; può aver bisogno dell’attenzione dell’insegnante prendendo come pretesto la domanda; oppure può “compiacere” l’insegnante se ha capito che egli gradisce il suo interesse. Quale che sia la ragione delle sue continue domande, rimane un elemento comune: la svalutazione di sé, sia essa reale, simulata o esibita.

L’insegnante può fare una prima verifica e chiedere al ragazzo quale risposta egli potrebbe dare alla domanda che ha formulato. Di fronte alla sua risposta negativa potrebbe successivamente invitarlo a “pensare” a tale risposta riservandosi di discuterla con lui non appena l’avrà elaborata. Altro modo per effettuare la verifica è di chiedere all’allievo che ha fatto la domanda “inutile”: “Che cosa pensi che io ti risponderò?”.

Le domande dei ragazzi possono diventare utili elementi di osservazione e di modificazione della relazione fra insegnante e allievi: possono in particolare mettere in evidenza non solo gli analfabetismi relazionali ma anche un difficile rapporto che la persona ha con se stessa, la sfiducia nelle proprie risorse: possono mettere in luce i sospetti, le attese, le pretese verso gli insegnanti fino ad avviare “giochi psicologici” improntati alla passività e alla provocazione. L’insegnante può avere ampio spazio per interventi educativi volti a “promuovere” le domande: quando sono utili ai ragazzi per riconoscere e tutelare se stessi, per stimolare la riflessione e la problematizzazione, per socializzare e colmare lacune. Può anche intervenire per moderare il loro dilagare improprio e la manifestazione di comportamenti passivi, dipendenti, ricattatori. Porre domande e dare risposte ad esse diventa un momento essenziale del rapporto non solo per “dialogare” ma anche per educare alla relazione interpersonale e sociale.