

l'implicito malessere *ex cathedra*

Loredana Perla

Esiste un disagio dalla parte della cattedra, ovvero un disagio dell'insegnare che non trova facilmente parole? È l'interrogativo che ci siamo posti a partire dalla constatazione che tutto ciò che inerisce al malessere di *chi insegna* inspiegabilmente occupa uno spazio residuale dell'ampia letteratura sul disagio scolastico, il cui oggetto precipuo di attenzione risulta essere quasi prevalentemente l'allievo.

A questo *spleen* invisibile, che arriva financo ad assumere le forme del vero e proprio *burn-out*, e che d'ora innanzi chiameremo l'implicito del disagio *ex cathedra*, la ricerca didattica comincia da poco a dare voce e soprattutto un *volto*. Il volto è, come insegna Lévinas, l'essenza di un'alterità sfuggente, poiché sempre al di là dell'immagine che ciascuno se ne può fare. Può accadere che quel volto sfugga poiché nascosto¹ dietro la maschera di un'esistenza istituzionale non più in sintonia con le istanze profonde che hanno condotto alla scelta di un mestiere – l'insegnare – avvertito a un certo punto come fardello e non più come vocazione. Ai volti unici e irripetibili degli insegnanti della scuola italiana guardano gli esiti di questa indagine che vuol contribuire, sia pure minimamente, a far emergere alcuni aspetti sommersi di un agire professionale di cui la scienza didattica riesce a dire ancora troppo poco: l'insegnare ad allievi con bisogni speciali.

¹ M. Picard, *Volto umano e silenzio*, in Id., *Il mondo del silenzio*, Servitium editrice, Sotto il Monte, Bergamo 1996.

1. “La scuola di oggi, per non pochi insegnanti,
è un campo di battaglia...”

È il sottotitolo di un blog², uno dei tanti, nato per dar voce ai racconti scritti di esperienze-limite di disagio vissute dagli insegnanti in aula. Le testimonianze sono categorizzate per grado di scuola (primaria, secondaria di primo e secondo grado); territorialità (vi si trova la mappatura delle regioni ove si registra la più alta incidenza di fenomeni); tipologia di disagi (alunni *vs* insegnanti; genitori *vs* insegnanti ecc.). I racconti offerti al *social network* sembrano fare da controcanto ai dati dell’ultimo studio del 2009 della Fondazione IARD³ secondo il quale i docenti con disturbi psicologici in Italia potrebbero essere circa 10 mila e di un più noto Report che lo ha preceduto nel 2004 curato dal MIUR, dal titolo *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazioni, problemi e proposte*⁴. In quello studio si riconosceva per la prima volta alla categoria degli insegnanti un primato inaspettato: il maggior rischio professionale di sviluppare malattie psichiatriche. Uno degli autori, Vittorio Lodolo D’Oria, consegnò alle stampe l’anno seguente, in un volume dal titolo emblematico: *Scuola di follia*⁵, trenta storie di disagio scolastico grave vissuto dagli insegnanti. Storie di *straordinaria follia*. Per fortuna. Non ci persuade infatti la tesi di una «patologia psichiatrica conclamata della classe insegnante» portata da questo e altri studi, anche perché crediamo rischiosi risolvere in categorie psichiatriche la fenomenologia di un’intera categoria professionale. Il merito della ricerca sta però nell’eco che ha suscitato nella pubblica opinione italiana, afflitta da tempo dallo stereotipo di una presunta *levità* del lavoro magistrale.

Potremmo dire che per la prima volta è stato messo in crisi un pregiudizio particolarmente radicato nella nostra cultura in relazione al lavoro del docente: quello che considera l’insegnare un’arte e che ha impedito per anni di riconoscere l’immane dispendio di energia psicofisica che è invece necessario profondere nel compito educativo.

² Cfr. www.scuolaviolenta.blogspot.com; www.forumsociale.it/parolallemaestre/

³ V. Lodolo D’oria (a cura di), *Valutazione dei rischi psicosociali in ambiente scolastico. Analisi e gestione nel documento di valutazione dei rischi*, Fondazione IARD, 23 febbraio 2009.

⁴ G. Basaglia, V. Lodolo D’oria (a cura di), *Immagine e salute degli insegnanti in Italia: situazioni, problemi e proposte*, Background Report del Ministero dell’Istruzione, Università e Ricerca per il Progetto OCSE-insegnanti 2002-04.

⁵ V. Lodolo D’Oria, *Scuola di follia*, Armando, Roma 2005.

Nel nostro Paese è opinione comune che la classe docente goda di una vita comoda, di orari di lavoro brevi e di ferie più lunghe rispetto ad altre categorie professionali. E, se l'insegnante soffre disturbi legati allo stress, è facile che si pensi che ciò sia da attribuire unicamente alla sua inadeguatezza personale piuttosto che all'influenza di variabili di contesto. In realtà così pare non essere. Oggi si comincia a prendere atto che insegnare costa fatica a tal punto da arrivare, in casi estremi, a produrre un danno e dunque, se ci interroghiamo sui motivi della crisi in cui oggi versa la scuola italiana, non è più possibile ignorare che fra essi va messo in conto anche il disagio oscuro, ma reale, vissuto *dalla parte della cattedra*⁶.

2. Il disagio inespresso: un implicito da scrivere

Come è noto, il termine *disagio* allude a una varietà di condizioni di malessere che la persona può manifestare sia a livello individuale-intrapsichico, nella percezione di una difficoltà soggettiva a star bene con se stesso, sia a livello socio-relazionale, nella percezione intersoggettiva di una difficoltà nel riuscire a vivere l'incontro con l'altro. Una condizione di difficoltà, dunque, nel saper governare razionalmente la complessità esistenziale del proprio stare al mondo.

Sulle cause oggettive dell'insoddisfazione diffusa fra gli insegnanti, esistono molti studi di matrice sociologica che hanno indagato l'atteggiamento di «sfiducia verso la scuola, verso l'Italia e verso il mondo in generale che sembra aver conquistato il ceto sociale al quale abbiamo affidato l'educazione dei nostri figli»⁷. Perdita di prestigio sociale, appesan-

⁶ Si veda, a questo proposito, G. Calvi, G. G. Romele, *Aspetti critici del rapporto educativo: immagini degli insegnanti e relazioni con gli alunni*, in "Pedagogia e Vita", serie 63, n. 5, La Scuola, Brescia 2005, p. 129. Gli autori mettono in discussione la tesi della patogenesi professionale psichiatrica analizzando le immagini di insegnanti emerse dalle rappresentazioni di un campione di allievi di scuole secondarie inferiori. Le immagini sono risultate sostanzialmente positive. Si veda anche M. L. Giovannini, *Vivere da insegnanti: rappresentazioni, aspettative e motivazioni*, in "Scuola e città", 5, 1990, pp. 203-21. Sono poi da segnalare i numerosi studi condotti in ambito psicologico sulla sindrome del *burn-out* dell'insegnante che si manifesta con maggiore incidenza nelle organizzazioni a legame debole, ovvero in scuole in cui è presente un bassa qualità dei rapporti interpersonali ed eccesso di burocratizzazione. Per un primo orientamento sul tema, si veda, G. Lavanco, C. Novara, G. Iacono, *L'insegnante in trappola. Stress e burnout nel mondo della scuola*, in "Psicologia e scuola", nn. 112, 113, 114, XXXIII, 2003.

⁷ A. Cavalli ha coniato il sintagma "insegnante depresso" per descrivere icasticamente tale atteggiamento. Si veda, a questo proposito, A. Cavalli, *Consigli per vincere la depressione*, in "il Mulino", 436, LVII, 2, 2008, p. 250.

timenti burocratici del servizio fuori dall'aula (che spesso si traduce nell'assolvimento di meri adempimenti formali, da docente-funzionario, più che nei sostanziali approfondimenti culturali e didattici richiesti dall'esercizio professionale); aumento dei fenomeni di bullismo e vandalismo nelle classi, nonché esiti scolastici sempre più deludenti in termini di apprendimento e di maturazione etico-affettiva degli allievi⁸, sono variabili che hanno diffuso nell'immaginario sociale collettivo una rappresentazione dell'essere insegnante "al negativo", con rifrazioni non lievi nella percezione del proprio ruolo da parte degli stessi docenti. Questa percezione intreccia sempre più la trama dei discorsi degli insegnanti. È facile rendersene conto leggendo la cospicua produzione narrativa sul disagio dell'essere insegnante fiorita negli ultimi dieci anni⁹ o, ancora meglio, nelle situazioni formative che vedono coinvolti gli insegnanti in servizio: non appena se ne dia la stura, quanti *cahiers de doléances* vengono riempiti da testimonianze di sofferta quotidianità professionale! A tal punto da far pensare, in prima approssimazione, che la categoria docente, salvo rare eccezioni, abbia perso le ragioni della speranza, oltre che quelle dell'ottimismo della volontà¹⁰.

In realtà, le cose non sono così semplici come appaiono. Se si va a indagare in profondità la complessa fenomenologia dei motivi del disagio professionale docente, ci si accorge che le variabili di contesto costituiscono solo una parte, quella manifesta, dell'insoddisfazione. Esiste poi un disagio *soggettivo* (e intersoggettivo) legato a motivi profondi che stenta a

⁸ Si veda P. Tavella, *Gli ultimi della classe*, Feltrinelli, Milano 2007.

⁹ A. Landi, *La Profe. Diario di un'insegnante con gli anfibi*, Mondadori, Milano 2007; P. Tavaroli, *Caro prof. Lettere a un insegnante di religione*, Portalupi editore, Alessandria 2003; S. Minerva, *Un maestro salvato dai bambini*, Robin edizioni, Roma 2004; G. Giovannone, *Perché non sarò mai un insegnante*, Longanesi, Milano 2005; L. Gaffuri, *Intellettuali del giorno dopo*, Liguori, Napoli 2008; P. Mastroccola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma 2004; M. Lodoli, *I professori e altri professori*, Einaudi, Torino 2003; dello stesso autore *Sorella*, Einaudi, Torino 2008; M. Imarisio, *Mal di scuola*, Rizzoli, Milano 2007; D. Starnone, *Solo se interrogato*, Feltrinelli, Milano 2007; dello stesso autore *Fuori Registro*, Feltrinelli, Milano 2008 ed *Ex cattedra e altre storie di scuola*, Feltrinelli, Milano 1989; G. Alberico, *I libri sono timidi*, Filema, Napoli 2007 e *Cuanta pasiòn!*, Mondadori, Milano 2009; D. Pennac, *Diario di scuola*, Feltrinelli, Milano 2008; M. Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'Ancora, Napoli-Roma 1999 e moltissimi altri.

¹⁰ N. Ammaturo, *Una sofferenza senza fallimento. Indagine sugli insegnanti in Campania*, Franco Angeli, Milano 2003; L. Tussi, *Il disagio insegnante nella scuola italiana contemporanea. Un'analisi critico-pedagogica dei vissuti professionali e formativi del docente*, Aracne, Roma 2009.

trovare parole perché spesso l'insegnante li nasconde anche a se stesso. Un disagio che inerisce, per esempio, alla scelta professionale dell'insegnare¹¹. Un disagio cui è difficilissimo dar voce quando questa scelta riguarda l'insegnare ai disabili. Su questo disagio inespresso, la scelta di insegnare a un allievo con bisogni speciali, abbiamo voluto accendere una luce.

E l'occasione è nata nell'anno accademico 2007-08, nel corso di Pedagogia speciale della scuola ssis di Bari destinato a formare i futuri docenti specializzati per l'insegnamento ai disabili.

Specificamente ci siamo proposti di conseguire due obiettivi:

- a) inferire il tipo di rappresentazioni che gli specializzandi avevano riguardo i motivi della scelta professionale e l'identità della docenza specializzata, decifrando in testi scritti l'area grigia dei "non-detti";
- b) promuovere la consapevolezza degli specializzandi circa i compiti formativi che li attendono, portandoli a un primo riconoscimento di quel-l'universo di credenze, ombre, doverizzazioni che spesso inducono alla scelta professionale dell'insegnamento specializzato più per convenienza che per convinzione (con effetti facilmente immaginabili se pensiamo al *target-group* cui è rivolta l'azione degli specializzandi: gli allievi con bisogni speciali).

Una precisazione. L'iniziativa ha trovato legittimazione nell'interesse di ricerca di chi scrive per la *didattica dell'implicito*¹², centrata sullo studio delle influenze che le variabili della cognizione latente dell'insegnante (credenze, memorie remote, copioni affettivi inconsapevoli) e degli apprendimenti informali/incidentali (quelli che l'insegnante matura spesso a livello subconscio nel corso di esperienze esistenziali non strutturate), esercitano sulle pratiche educativo-didattiche¹³.

¹¹ J. P. Portois, N. Mosconi, *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, PUF, Paris 2002 e anche C. Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, PUF, Paris 2002.

¹² Per la didattica dell'implicito le pratiche educativo-didattiche mettono in gioco saperi "altri" rispetto a quelli formali: saperi nascosti che sono l'esito consolidato di una conoscenza pratica pre-professionale sviluppatasi nella "storia di vita personale" del professionista. M. A. Stadler, P. A. Frensch (eds.), *Handbook of Implicit Learning*, Sage Publications, Thousand Oaks, 1998; L. Perla, *Didattica dell'implicito*, in corso di stampa.

¹³ È al livello implicito, infatti (che nel suo "strato" più profondo diventa *impensato*), che si situano le cosiddette esperienze "non mentalizzate" dell'insegnare, ovvero quelle esperienze maturate in fasi precoci di sviluppo della soggettività, coscientizzate ma mai elaborate dal docente. Nei percorsi di formazione professionale appare utile farle emergere attraverso un esercizio decostruttivo e interpretativo che affini "l'occhio critico" dello stesso insegnante in formazione su questo universo pre-riflessivo.

Ci siamo chiesti se dietro la scelta della formazione all'insegnamento specializzato da parte del gruppo dei corsisti potessero celarsi alcune di queste variabili implicite, soprattutto in relazione alla rappresentazione del ruolo e alle funzioni della docenza specializzata.

2.1. L'indagine

Il gruppo di specializzandi era costituito da docenti aventi tutti alle spalle un'esperienza di insegnamento abbastanza lunga in classi con uno o più allievi con bisogni speciali, tutti dunque con un adeguato bagaglio di memoria professionale, necessario per partecipare all'indagine.

Abbiamo dunque proposto due consegne di scrittura: una descrittiva e l'altra della memoria: 1. *Fai una breve presentazione di te*; 2. *Racconta un episodio di didattica dell'integrazione della quale sei stato o regista o testimone*.

L'autopresentazione aveva la funzione di far emergere gli elementi salienti della rappresentazione che ciascun insegnante-specializzando voleva offrire di sé: una carta di identità con tratti scelti.

Nella seconda traccia, il distinguo fra *insegnante-regista* ed *insegnante-testimone* si è reso necessario poiché non tutti gli specializzandi avevano un'esperienza diretta di insegnamento speciale. Tutti però ne erano stati testimoni o quanto meno co-partecipi e dunque in grado di raccontarla. Abbiamo quindi invitato gli specializzandi semplicemente a narrare per iscritto, nel modo più semplice ma preciso possibile, l'episodio, con l'avvertenza di non dare spazio al pensare ipotetico tipo "avrei fatto così" o all'espressione di "giudizi" sul fatto narrato, invitando a mantenere ben presente nel racconto la referenza alle azioni concretamente vissute¹⁴.

La consegna ha permesso di ottenere il resoconto di una pratica didattica nella forma di una scrittura breve e i testi ottenuti sono stati resi oggetto successivamente di un'analisi dell'enunciazione.

Ciascun insegnante è, infatti, presente nei suoi discorsi orali e scritti con tutto il suo Sé, il suo sentire, le sue ideologie. Ogni testo orale o scritto è dunque una trama a molteplici tessiture, in cui sia la *presenza* sia l'*assenza* di determinate parole può costituire una via importante di accesso al significato. Così come la presenza di alcuni tempi e modi verbali o l'uso intensivo di pronomi personali sono indicatori di *scelte* precise che lo scrivente effettua rispetto alla consegna e ne testimoniano la *presenza* nel-

¹⁴ I. Vinatier, M. Altet, *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Presses universitaires de Rennes, Rennes 2008, p. 13.

lo scritto, anche l'*assenza* di parti del discorso, qualora sistematica, esprime un'inconsapevole tendenza di chi scrive a non dare (*a non voler o poter dare*) voce di sé nel testo. In un *corpus* testuale, insomma, il *non-detto* vale quanto il *detto*. Esso costituisce ciò che C. Blanchard-Laville definisce «la firma dell'insegnante»¹⁵, il modo soggettivo col quale un docente decide di situare se stesso nella scrittura rispetto alla relazione col sé, con gli allievi, con i saperi.

Certo l'analisi del non-detto è meno semplice dell'analisi del detto.

Guardare all'implicito di uno scritto pone, infatti, non pochi problemi poiché l'implicito è tale proprio in ragione dell'impossibilità di essere messo a fuoco immediatamente¹⁶. Avevamo consapevolezza, dunque, dell'esistenza nelle scritture di un piano invisibile di enunciazione, ma dovevamo rigorosamente muoverci lavorando sulla parte "visibile" e con tutte le cautele possibili, perché il rischio dell'interpretazione arbitraria di quanto si legge, della sovrapposizione del punto di vista del ricercatore su quanto *esattamente* lo scrivente intende dire, è dietro l'angolo. Per questo lo studio dell'implicito dovrebbe sempre accompagnarsi alla consapevolezza, come scrive M. Sbisà, raffinata studiosa degli impliciti linguistici, «che la soggettività del nostro interlocutore è altra dalla nostra e possiede un punto di vista diverso»¹⁷. Un punto di vista *altro* – spesso divergente – rispetto a quello del teorico. Si è dunque posta da subito la necessità di ideare uno strumento di analisi che consentisse di effettuare una lettura dei testi prodotti il più possibile scevra dal rischio di interferenze interpretative del ricercatore-lettore e di prevedere tappe di restituzione degli esiti via via emergenti agli insegnanti-scrittori con attività di co-explicitazione da effettuare insieme agli stessi.

La lettura dei testi è stata fatta attraverso QDA (Qualitative data analysis), tecnica induttiva di scomposizione del testo in stringhe brevi sottoposte a codifica categoriale dei significati emergenti¹⁸. Una prima lettura, di superficie, ha cercato risposta a tre quesiti-guida generali:

¹⁵ Cfr. Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, cit.

¹⁶ A. Guggenbühl Craig, *La parte nascosta*, trad. it., Moretti & Vitali, Firenze 2002.

¹⁷ M. Sbisà, *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*, Laterza, Roma-Bari 2007, p. 201.

¹⁸ Cfr. G. Losito, *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*, Franco Angeli, Milano 1993 e anche A. Strauss, J. Corbin, *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park (CA) 1998 (II ed.). L'analisi di tipo qualitativo può essere preceduta o affiancata dall'uso di software semiautomatici di analisi lessicale (T-Lab) o concettuale (NVivo) che consentono di evidenziare la ricorrenza di parole-tema, di segmenti di parole, di caratteristiche grammaticali omogenee sulla cui base costruire l'interpretazione.

- a) Cosa dice il testo?
- b) Quali oscurità, latenze, presenta?
- c) Quali domande implicite pone?

Da tale lettura abbiamo ricavato una griglia (TAB. 1) che è stata utilizzata per una seconda lettura, più profonda, con codifica dei contenuti testuali in tre tipologie di impliciti didattici: linguistici, affettivi ed etici. Tale codifica ha permesso di ottenere numerose *coding list* non gerarchizzate di significati dalle quali abbiamo estrapolato i “non-detti” più frequenti relativi alle azioni didattiche, affiancando ad ognuno la relativa suggestione esplicitativa (TABB. 2 e 3).

Per l'individuazione degli impliciti linguistici alcuni spunti utili sono venuti dall'ambito metodologico della pragmatica del linguaggio che, come è noto, classifica gli impliciti linguistici conversazionali nelle due grandi “famiglie” delle *presupposizioni* e delle *implicature*¹⁹. Per gli impliciti affettivi si è poi fatto tesoro delle indicazioni che vengono dall'ermeneutica clinica²⁰: molti sono gli impliciti emotivi implicati nella relazione con allievi disabili.

Un terzo e ultimo ambito di attenzione ha riguardato gli impliciti etici-morali.

Insegnare è infatti un agire sempre in qualche modo intrecciato coi giudizi normativi e le pratiche scolastiche sono sempre cariche di quell’“*ethos educativo*” frutto del più generale *ethos* sociale di cui sono spesso il riflesso²¹. Ancor di più l'insegnare ai disabili, laddove il peso delle ideologie, dei pregiudizi, del “si deve” (insomma: di una postura giudicante) ha rifrazioni notevoli sui modi in cui si vive il ruolo e lo si rappresenta.

¹⁹ Le prime sono gli impliciti la cui verità viene data per scontata da chi accetta come appropriato un certo enunciato. Tutto ciò che sappiamo e non diciamo (il non-detto) può costituire presupposizione dal punto di vista della pragmatica del linguaggio. La frase «Quanti esercizi deve fare Alessandro per riuscire in una moltiplicazione?» presuppone la frase «Alessandro deve ancora fare molti progressi per avvicinarsi all'obiettivo». Scrive Grice che l'uso del linguaggio in situazioni ordinarie comunica implicitamente altre cose che il parlante può ragionevolmente ritenere che l'ascoltatore sia in grado di inferire. Le implicature invece, che la filosofia del linguaggio distingue per quantità, qualità, relazione, modo, sono significati aggiuntivi rispetto a quanto detto esplicitamente, veicolati spesso in modi prolissi, oscuri, ambigui. Ne parla per la prima volta G. Frege in *Senso e significato*, ma è P. Grice che negli anni Settanta porta l'interesse di studio dall'atto linguistico e dalla sua relazione con la situazione d'uso alla soggettività del parlante.

²⁰ R. Carli, R. M. Paniccia, *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.

²¹ E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella editrice, Assisi 2007.

TABELLA I
Griglia di rilevazione degli impliciti e delle scritture

Indicatori	Descrittori
Implicito linguistico	<p><i>Spie linguistiche di incompletezza:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Omissioni Imprecisioni Presupposizioni Implicature Frasi lasciate in sospeso Assenze di parole Assenze di specificazioni Assenze di giustificazioni Assenze di argomentazioni Soggetti impersonali Deittici generici (per esempio: «ho fatto quello che ho potuto» senza specificare cosa sia stato effettivamente fatto) Oscurità Ermetismi Pensieri involuti
Implicito affettivo	<p><i>Spie linguistiche dell'emotività:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Forme nominali alterate (superlativi, diminutivi, enfatizzazioni, esclamazioni, interpunzioni) Uso della prima persona Riferimenti a stati emozionali (tonalità dominanti di base) Riferimenti a sentimenti (tonalità dominanti complesse) Riferimenti a situazioni emotigene, a incidenti critici
Implicito politico-etico	<p><i>Spie linguistiche di giudizio:</i> “deve, dovrebbe”</p> <ul style="list-style-type: none"> Uso di giusto/sbagliato; positivo/negativo; bene/male Uso di asserzioni non giustificate Enunciazione prescrittiva Riferimenti alla deontologia professionale Riferimenti ideologici, politici, etici Pregiudizi, credenze

3. Lo sguardo sul disagio: alla ricerca dell'implicito nelle scritture

Qui di seguito sono presentati due stralci di *coding list* ottenute dall'analisi dell'implicito linguistico e affettivo delle scritture dei corsisti. La fidelità ai testi ci ha fatto preferire la scelta di non intervenire con correzioni, per cui la presenza di eventuali errori ortografici e/o grammaticali è comprensibile.

TABELLA 2

Coding list implicito linguistico

Descrittori	Stringhe testuali	Suggerimenti per l'esplicitazione
Assenza di specificazione	«Se dunque la preparazione dei docenti in generale, date la difficoltà e l'importanza che comporta il delicato compito di lavorare con soggetti in formazione, ha sollevato e continua a sollevare non pochi problemi, risulta chiaro come l'insegnante specializzato debba possedere, rispetto ai propri colleghi, una marcia in più».	In cosa consiste la "marcia in più" dell'insegnamento specializzato?
Implicatura	«Il primo anno di insegnamento è stato molto difficile; non avevo ancora materiale specializzato per il sostegno dell'alunno nelle materie di studio e mi sentivo un po' in difficoltà nel gestire questo caso così problematico».	In che modo il "materiale specializzato" permette l'incontro educativo col disabile?
Incompletezza nell'enunciazione	«Per raccontare della propria esperienza di insegnante specializzata non basterebbero 10, 100, 1000 pagine».	Se le avessi a disposizione, cosa scriveresti in 1000 pagine?
Implicatura	«Gli alunni, che normalmente approfittano della presenza di Luigi per dare il loro contributo al caos, quel giorno seguirono le mie consegne».	Cosa determina il "caos"?
Deissi generica	«Impossibile quest'anno riuscire a raggiungere i traguardi che avevo definito come obiettivi a inizio anno scolastico».	Quali le ragioni della impossibilità?
Deissi generica	«Ho incominciato il mio insegnamento avendo classi "modello"».	Quali criteri per definire una "classe modello"?

TABELLA 3

Coding list implicito affettivo. Riferimenti a stati emozionali (tonalità dominanti di base); riferimenti a sentimenti (tonalità dominanti complesse)

Descrittori	Stringhe testuali	Suggerimenti per l'esplicitazione
Sentimento di tonalità complessa (nostalgia)	«Conservo ancora le sue lettere in cui scriveva a stampatello “Grazia, ti voglio bene. Forza Juventus”».	Focus su di sé: il ricordo va alla lettera come strumento autograficatorio, il sentimento della memoria che lenisce.
Stato emozionale tonalità di base (ansia)	«In classe si vive in un clima poco sicuro, le lezioni o qualsiasi tipo di attività di laboratorio sono di frequente interrotte da Luigi, che spesse volte si infuria e butta tutto per aria».	Focus sull'allievo: cosa accade nel contesto? Quali le azioni, reazioni degli altri presenti?
Sentimento di tonalità complessa (frustrazione)	«Ricordo lo stupore di quel padre quando mi incontrò per la prima volta: “mi aspettavo la prof.ssa tal dei tali! Eppure mi avevano assicurato che la prof.ssa tal dei tali si sarebbe occupata di mio figlio. Dov'è la Professoressa?” Così si svolse, più o meno, il mio primo incontro con il signor P. Le parole di quel padre non mi avevano certo rinfrancato».	Focus su di sé: viene descritto il rifiuto del docente specializzato da parte del genitore dell'allievo disabile.
Sentimento di tonalità complessa (solitudine)	«Certamente è un compito altamente impegnativo, in cui le competenze non sono sufficienti, ma solo di aiuto. Deve credere [l'insegnante, ndr] fortemente nell'importanza del suo ruolo al punto da affrontare continuamente l'incontro con la sofferenza umana e non, dall'altro punto, essere lasciato a se stesso. Né gli altri insegnanti possono delegare tutto al docente di sostegno».	Focus su di sé: parlando alla terza persona, si denuncia “la solitudine” emotiva dell'insegnante di sostegno.
Sentimento di tonalità complessa (ansia di inadeguatezza)	«Ho affiancato il ragazzo autistico ad uno dei miei alunni, tra i più capaci e ho dato indicazioni a quest'ultimo affinché gli spiegasse, in modo molto semplice, come costruire semplici figure geometriche elementari. L'esperimento non è riuscito, il mio alunno sebbene molto capace non riusciva ad interagire con il ragazzo autistico. A questo punto ho cercato di seguire un'altra strada, facendo l'intervento in prima persona».	Focus sull'azione: si passa dal tentativo fallito di tutoring a quello esperito in prima persona.

Al termine del lavoro è seguita una restituzione delle scritture in sede plenaria con de-costruzione dei significati emersi e riflessione comune.

I tempi non hanno consentito di effettuare più tappe di co-esplicitazione²², né una restituzione individuale agli scriventi, il che avrebbe reso l'analisi più attendibile ai fini della ricerca.

3.1. Cosa dice l'implicito

E veniamo ora a riportare qualche esito.

a) *Dico di me, di me insegnante meno*

Un primo dato emerso dalla lettura-analisi dei testi è stato quello della relativa facilità degli specializzandi a scrivere di sé (tutte le autopresentazioni sono state molto dettagliate) a fronte di una certa difficoltà nella evocazione/descrizione dell'episodio di didattica dell'integrazione. Il che era da attendersi. Come è noto, il tipo di memoria implicato nel recupero del ricordo episodico è infatti autobiografica, relativa a un contesto vissuto che non si pensava di dover memorizzare²³. Vi è stata dunque una generale, spiccatamente centratura discorsiva sul Sé personale più che su quello professionale. I ricordi d'azione, insomma, sono risultati assai meno nitidi delle rievocazioni emozionali. Benché la consegna fosse stata volutamente eterocentrata (l'invito, lo ricordiamo, era di raccontare una pratica didattica di integrazione), gran parte degli specializzandi ha preferito, insomma, portare la propria attenzione sull'espressione del proprio *sentire* riguardo l'azione di docenza specializzata, piuttosto che sulla descrizione delle azioni didattiche in sé. Questo a sostegno della tesi di chi scrive, ovvero che le esperienze di insegnamento (come anche più latamente quelle di vita) sono sempre *filtrate dall'anima*: ovvero da "script affetti-

²² Sulle potenzialità della co-explicitazione per la concettualizzazione dell'azione insegnante, si veda I. Vinatier, *Un dispositif de «co-explicitation» avec chercheur et maîtres formateurs: la conceptualisation de l'activité de conseil*, in AREF, *Actualités de la recherche en éducation* 2007, Strasbourg, 28-31 août 2007, pp. 1-11.

²³ Ciò ha richiesto allo scrivente uno sforzo di accesso alla memoria concreta di quell'episodio che si è cercato di superare attraverso l'evocazione di elementi sensoriali specifici da usare come chiave di accesso al vissuto da raccontare. Esemplicando, abbiamo invitato i corsisti a richiamare alla mente un particolare apparentemente insignificante dell'azione da descrivere: il colore di un abito indossato in quella giornata, un odore di ambiente, suoni e rumori ecc. Per agevolare l'evocazione si possono usare sollecitatori che "creano le condizioni" per far emergere il ricordo. Quando quest'ultimo è cercato volutamente, spesso infatti accade che non emerga.

vi" (frutto di esperienze passate) che influenzano i modi di concettualizzare l'azione. All'azione si è fatto riferimento perlopiù in termini ottativi, scendendo solo raramente nella esplicitazione del singolo atto, gesto, passo che erano stati realizzati. Quest'ultima operazione è risultata non poco difficile per gli scriventi, per un'oggettiva mancanza di tempi a disposizione e per una scarsa familiarità con gli strumenti dell'autoriflessività sulla propria pratica difficile da fornire nei tempi brevi del corso.

b) La solitudine del ruolo

Emerge dai testi la percezione di una notevole solitudine professionale, attestata da numerosi riferimenti a descrittori di affettività a tonalità negativa: il ruolo non appaga, non costituisce un obiettivo di realizzazione. La rappresentazione implicita svelata dall'analisi delle scritture porta alla luce una caratterizzazione di docenza specializzata come ruolo di *confine*: fra la propria disciplina e *tutte* le altre; fra il Sé fantastico prima di entrare in campo e il Sé reale, perennemente in tensione fra alterne esigenze spesso in conflitto (quelle emergenti sotto forma di attese dalle famiglie dei disabili, dei colleghi disciplinaristi, dello stesso allievo), costretto a volte sulla difensiva, spesso all'"angolo" dell'impotenza (ad ottenere traguardi di apprendimento che non arrivano...). Si delinea la traccia di un quotidiano fare scuola fatto di *routines* scarsamente partecipate (dai colleghi di corso), di frustrazioni che restano sommerse, sottaciute, al più bisbigliate al collega che condivide lo stesso ruolo, nello stesso istituto. Su tutto l'incertezza del futuro professionale, perché l'insegnamento della propria disciplina, "quella per la quale ho studiato una vita" resta sullo sfondo di un desiderio di futuro ancora da realizzare e che al momento in cui gli scritti sono stati prodotti è soltanto sperato, atteso, agognato.

c) E l'allievo? Resta... in ombra

L'allievo viene spesso evocato nel discorso per le problematiche che manifesta o con funzione di gratificazione del Sé personale, come nell'esempio della docente che ricorda un suo allievo disabile per le lettere ricevute: «Conservo ancora le sue lettere in cui scriveva a stampatello "Grazia, ti voglio bene. Forza Juventus». A riprova di ciò, resta largamente in ombra nei racconti quanto forse avrebbe dovuto emergere come oggetto principale di attenzione del docente, il suo goal: l'apprendimento dell'allievo. E invece di apprendimenti raramente si legge nei testi: solo in 12 dei 52 testi si racconta di traguardi raggiunti.

d) Il perché di una scelta che si sa ma... non si dice

Altro non-detto portato a esplicitazione ha riguardato i motivi della scelta professionale.

Tutti gli insegnanti nell'autopresentazione hanno dichiarato il percorso di studi svolto e la disciplina di insegnamento, pochissimi il perché di una scelta di formazione specializzata che, nella discussione plenaria, qualche insegnante piuttosto coraggiosamente ha ammesso costituire una “temporanea collocazione”. Insomma: è come se l'occasione di questa breve esperienza di scrittura avesse sollevato la cortina del silenzio da un mondo di esperienze (o quanto meno di percezioni interiori di queste esperienze) fatto di grame soddisfazioni e di molte turbolenze e inquietudini.

Che valore dare alle risultanze emerse? Il valore di un primo livello di oggettivazioni delle tracce di un *pensare* e di un *sentire* un'esperienza, quella dell'insegnare specializzato, che meriterebbe di essere resa oggetto di per sé di un itinerario adeguato di autoriflessività e indagata ulteriormente, al di là delle autorappresentazioni che i testimoni privilegiati in questa breve indagine ne hanno dato attraverso le scritture. Abbiamo per esempio tralasciato la decrittazione della significazione profonda dei testi scritti dal punto di vista clinico-emozionale²⁴ (che avrebbe richiesto un'interrogazione ulteriore dei testi) per la mancanza dei tempi lunghi necessari alla restituzione e l'uso di altri dispositivi di elucidazione²⁵ che forse avrebbero offerto nuove chiavi interpretative di quella significazione al “negativo” emersa dalla prima lettura. Ma questo avrebbe richiesto la predisposizione di un contesto *ad hoc* dal punto di vista formativo, ov-

²⁴ Cfr. D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano 2008; Id., *Scritture erranti. Dall'autobiografia all'autoanalisi*, EDUP, Roma 2003; M. G. Riva, *Scrittura e “clinica della formazione”. Una proposta per le professioni educative*, in “Quaderni di didattica della scrittura”, 9, 2008, pp. 21-35; R. Carli, R. M. Paniccia, *L'analisi emozionale del testo. Uno strumento psicologico per leggere testi e discorsi*, Franco Angeli, Milano 2002.

²⁵ Mi riferisco all'uso delle videoriprese e delle interviste di esplicitazione: A. Costantini, L. D'Abbicco, C. Laneve, *La videolettura delle pratiche*, in *Analisi della pratica educativa. Metodologia e risultanze della ricerca*, a cura di C. Laneve, La Scuola, Brescia 2005, pp. 212-26; N. Faingold, *Accéder aux savoir implicites de l'acte pedagogique: l'entretien d'explication avec des enseignantes experts*, Communication au Premier Congrès d'actualité de la recherche en éducation et en formation, 25-27 mars 1993; P. Vermersch, *Explicitier l'expérience*, Education Permanente 100-101, pp. 123-2 e soprattutto *L'entretien d'explication*, ESF, Issy-les-Moulineaux, Paris 1994.

vero l'istituzione di un *setting* specifico in cui la scrittura sia assunta come dispositivo di riflessione volto allo sviluppo professionale²⁶.

Ed ora qualche considerazione conclusiva.

4. Leggere (e formare?) la scrittura dell'implicito

Quando si volge lo sguardo pedagogico sul disagio dell'insegnare, quale quello rivelato dall'occasione di scrittura di cui brevemente qui si è detto, è forte la tentazione di offrire immediatamente ipotesi di spiegazione al *sentire negativo*, di sfiorare involontariamente la corda di quel *prescrittivismo d'accademia* un po' supponente che fa dire all'insegnante ciò in cui sbaglia, ciò che dovrebbe fare per razionalizzare un malessere professionale cui non sa trovare risposte adeguate. Non sembra, tuttavia, questa la strada che libera dal fardello dell'angoscia chi è impegnato in professioni di incontro col dolore dell'altro o chi si prepara ad esse.

Tanto più se si pensa che questo fardello è pericoloso se pesa sulle convinzioni di un giovane futuro insegnante, sia perché ne può bloccare lo sviluppo professionale, sia perché soprattutto fa male a chi quell'insegnante si troverà accanto: l'allievo in difficoltà. E invece.

Come scrive Demetrio richiamando le parole di A. Ferro, psicoterapeuta particolarmente attento al disagio che i professionisti del sociale e gli insegnanti vivono e sono chiamati ad accogliere: «l'inconscio non aspetta di essere decodificato, ma continuamente arricchito e trasformato, a partire dagli accumuli dei fatti indigeriti, i veri promotori di ogni narrazione»²⁷. Il disagio dell'insegnare può essere assunto come uno di questi «fatti indigeriti», e fungere da potente leva trasformatrice. E allora può accadere l'inatteso: che perda parte della sua cifra negativa.

Se al disagio si dà accoglienza attraverso il racconto del fatto critico, del sentire che lo ha accompagnato, delle risonanze che ha lasciato nell'anima, la parola schiude l'orizzonte al superamento o quanto meno all'integrazione del disagio entro una prospettiva giustificata dal senso. Un senso che si svela come «parola della croce», che dona uno sguardo nuovo sul disagio e sui modi di leggerlo e viverlo: la «parola della croce», cristianamente intesa, si prende cura non «dall'alto» ma dal «di dentro» del-

²⁶ Al riguardo, si veda, C. Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, Erickson, Trento 2009.

²⁷ A. Ferro, *Il lavoro clinico*, Raffaello Cortina, Milano 2003, citato da Demetrio, *La scrittura clinica*, cit., p. 354.

le situazioni di disagio, esattamente come Colui che scelse di soffrire le stesse vicissitudini degli uomini. Condividendole (i greci parlavano di *sunkatabasis*, “abbassamento”)²⁸.

Comunicare il disagio è già in parte depotenziarlo.

Abbassarsi per accoglierlo e “condividerlo” è porre le condizioni per umanarlo, per dargli un significato e una direzione.

In particolare la scrittura, nell’agevolare il distanziamento dal sentire negativo che l’incontro con l’affettività ora sorda, ora turbolenta dell’allievo produce, sollecita l’incontro con la *propria* affettività²⁹, coi propri modi di leggere e accogliere il dolore. Il che nei mestieri al servizio della persona è un passaggio professionale indispensabile.

Solo una vita emotiva educata a condividere il disagio conferisce, infatti, alle funzioni mentali della soggettività insegnante quello stato di plasticità che consente il contatto col disagio dell’allievo: solo chi accetta pienamente il proprio è in grado di accogliere e guarire quello altrui³⁰ (e un allievo disabile è sempre testimone, col suo *esserci*, di una qualche forma di dolore).

Dare dunque, attraverso la scrittura, un pensiero alle emozioni del disagio, e alle azioni che le suscitano, forse aiuterebbe soprattutto gli insegnanti più giovani o coloro che si preparano a diventarlo, la comprensione (e l’accettazione) di un “fare scuola” didatticamente più complesso³¹. A familiarizzare con l’ipotesi, in un contesto protetto e sotto la guida esperta di un monitor, che non è necessariamente vero che il disagio dell’insegnare vada eliminato³². Che forse può diventare un compagno di viaggio da accogliere come parte fondamentale del proprio *essere* uomini e *diventare* Maestri.

Ma se «soffrire serve solo se produce conoscenza»³³, come riuscire a trasformare una scrittura-*spleen* in occasione di crescita e di incremento del sapere pratico dell’insegnare?

²⁸ A. Pitta, *Il paradosso della croce*, Piemme, Casale Monferrato 1998.

²⁹ M. Cifali, A. Andrè, *Écrire l’expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, Paris 2007, in modo particolare cap. 12, *Des difficultés*, p. 170.

³⁰ È la metafora suggestiva del “guaritore ferito”: solo chi ha ricevuto ferite e le ha guarite, è in grado di diventare guaritore di chi soffre: A. Guggenbühl Craig, *Al di sopra del malato e della malattia. Il potere “Assoluto” del terapeuta*, Raffaello Cortina, Milano 1987.

³¹ D. Ianes, *Bisogni educativi speciali e inclusione. Valutare le reali necessità e attivare tutte le risorse*, Erickson, Trento 2005.

³² H. Kureishi, *Da dove vengono le storie? Riflessioni sulla scrittura*, Bompiani, Milano 1997, p. 36.

³³ E. M. Cioran, *Il funesto demiurgo*, trad. it., Adelphi, Milano 1986, p. 131.

Un approccio fenomenologico ai testi, soprattutto nelle fasi di lettura, analisi e restituzione delle scritture, può forse aiutare a realizzare questa svolta³⁴. Dal punto di vista fenomenologico, infatti, leggere una scrittura è guardarla “con occhi spalancati”³⁵; tenere il pensiero libero dagli orizzonti categoriali predefiniti, i cosiddetti “mondi anticipati”, quelle costruzioni già date della realtà che impediscono l’accesso originario all’essenza di un disagio che tesse, o semplicemente punteggia a tratti, la trama del discorso scritto. E dunque, dinanzi alla pagina scritta del disagio proveremo:

a) *ad ascoltare l’assenza*. Nella prospettiva della lettura-analisi dell’implicito della scrittura, un primo passo è quello di porsi umilmente in ascolto di quanto la scrittura vuol significare. A indirizzare lo sguardo al cuore di ciò che è stato detto, ma soprattutto a quanto *non è stato detto*. Questo andare al cuore delle cose è spiegato molto bene da E. Stein quando enuncia i principi del metodo fenomenologico: «non tener conto delle teorie sulle cose, escludere, ove è possibile, tutto ciò che si ascolta, si legge o che si è costruito da soli, avvicinarsi ad esse con uno sguardo privo di pregiudizi ed attingere ad una visione immediata»³⁶. Si inizia dunque dall’accoglienza piena di quanto l’insegnante-scrittore ha voluto raccontare in assoluta libertà.

b) *a legittimare l’indicibile*. È il passaggio che inevitabilmente consegue. La messa in parola di ciò che *duole* all’anima è un atto già di per sé difficile. Come scrive Zambrano, chi scrive vuol dire in segreto «quel che non si può dire a voce perché troppo vero»³⁷. È dunque essenziale che, esattamente come accade nelle situazioni analitiche di tipo clinico, l’indicibile dell’azione, il non-detto del sentire, l’irragionevole dell’incidente critico trovino diritto di cittadinanza piena in tutti gli spazi della formazione

³⁴ L’orientamento fenomenologico e antipositivista caratterizza la tradizione più recente degli studiosi che utilizzano la *narrative analysis*. Secondo questa tradizione il linguaggio non è un *medium* neutrale attraverso il quale l’esperienza viene semplicemente conservata e trasmessa bensì un atto performativo attraverso il quale il soggetto ordina e attribuisce senso alla propria esperienza. P. Bensadon, *De l’écriture aux écrits professionnels. Contrainte, plaisir ou trahison?*, L’Harmattan, Paris 2005 e anche, nella prospettiva di scrittura professionale che assumiamo, M. Cifali, A. Andrè, *Ecrire l’expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*, PUF, Paris 2007, in particolare i capp. 6, 7, 12.

³⁵ L’espressione è usata da E. Stein in *Introduzione alla filosofia*, trad. it., Città Nuova, Roma 1998.

³⁶ E. Stein, *La struttura della persona umana*, trad. it., Città Nuova, Roma 2000, p. 66.

³⁷ M. Zambrano, *Per abitare l’esilio. Scritti italiani*, trad. it. Le Lettere, Firenze 2006, p. 148.

iniziale e in servizio. Esse costituiscono le prime tracce di un pensiero e di un sentire da recuperare e approfondire attraverso la re-interrogazione del testo e un domandare non investigativo ma umilmente chiarificatore, solidale, amorevole, incoraggiante.

c) *ad attivare una maieutica comunitaria.* La comprensione-interpretazione del disagio implicito si inscrive solo entro una prospettiva relazionale³⁸. È importante, dunque, assumere quanto emerge via via dai testi scritti come mezzo di attivazione ermeneutica collettiva, di una semiosi da svolgere rigorosamente in gruppo. È solo dal gruppo, infatti, che può scaturire il senso di ciò che al singolo non appare immediatamente evidente nell'atto di scrittura, pur esperito in una solitudine necessaria all'oggettivazione del proprio pensare e sentire. Il processo formativo è infatti sempre e comunque peculiarmente relazionale: nella relazionalità la negoziazione del proprio Sé con quello altrui diventa elemento di vitale importanza, e inoltre il "narrarsi" trova una propria validazione.

d) *a giungere, a piccoli passi, a una pratica condivisa e frequente di scrittura del sé a disagio.* Dare chiarità a ciò che si vive dolorosamente oggettivandolo sulla pagina bianca, trovare parole per l'indicibile, per i nondetti, per l'implicito del "fare scuola", costituisce oggi una nuova frontiera della formazione dei neo-insegnanti³⁹ a partire dalla pratica. Lungi dall'accentuare una visione narcisistica, egocentrica o solipsistica dell'esperienza narrata, la scrittura del disagio nel disvelamento *illumina*, nella chiarificazione *lenisce*, nella oggettivazione attiva il *pensare*.

E questo al di là del dispositivo usato⁴⁰. Che sia il racconto autobiografico⁴¹, la biografia didattica⁴², la storia di vita⁴³, il giornale di formazione o la scrittura diaristica⁴⁴, sempre lo scrivere la pratica didattica aiu-

³⁸ A questo proposito, si veda il cap. XVI di Demetrio, *La scrittura clinica*, cit.: *Scritture condivise e declinazioni diagrafiche*, p. 403.

³⁹ Cfr. M. Cifali, *Demarche clinique, formation et écriture*, in L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (éds.), *Former des enseignants professionnels, quelles stratégies? Quelles compétences?*, De Boeck, Paris-Bruxelles 1998.

⁴⁰ Si veda J. Crinon, M. Guiguer, *Ecriture et professionalisation, note de synthèse*, in "Revue française de Pédagogie", n. 156, 2006, pp. 117-69.

⁴¹ D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

⁴² Laneve, *Scrittura e pratica educativa. Un contributo al sapere dell'insegnamento*, cit.

⁴³ D. Demetrio (a cura di), *L'educatore autobiografo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*, Unicopli, Milano 1999.

⁴⁴ Per una classificazione tipologica delle scritture della pratica professionale utili indicazioni sono ricavabili da Chabanne, Bucheton (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, cit.; C. Blanchard-Laville, D. Fablet, *Écrire les pratiques professionnelles. Dispositifs d'analyse de pratiques et écriture*, L'Harmattan, Paris 2004.

ta lo scioglimento dei “nodi” profondi e la consapevolezza che, anche nella costruzione del sapere dell’insegnare, il disagio può trovare una ragione di esistenza e un senso.

ABSTRACT

*The implicit
ex cathedra
uneasiness*

Can we know whether an *ex cathedra* uneasiness – that is, a teaching uneasiness which is difficult to be expressed – really exists? This is what the author wonders assuming that everything related to teachers’ uneasiness inexplicably deals with a residual space in the broad literature on school uneasiness which usually draws its attention to the student. This essay shows the outcomes of a survey carried out together with a group of teachers for disabled students and sheds light on submerging uneasiness which didactic science should necessarily give voice to.