

Diario di uno sportello d'ascolto in presenza nell'anno della pandemia

Tre scuole a confronto della provincia romana

Sophie Spinoglio, psicologa, psicoterapeuta, socia Arpad

Scelgo la forma del diario per raccontarvi in modo più diretto la mia esperienza, nella speranza che sia più facile così raggiungermi e stimolare tra noi il dialogo.

A settembre dell'anno scorso (2020) mi è stato affidato dal Comune di G. il Servizio di Psicologia Scolastica che coinvolge tre istituti scolastici: due I.C. e un Liceo Scientifico, e si svolge in stretta collaborazione con i Servizi Sociali e Territoriali.

Intendo descrivere soprattutto l'avvio di quest'esperienza avvenuta in quest'anno così particolare.

Mi sono trovata ad accogliere la proposta con curiosità e interesse ma anche con una certa apprensione relativa all'incertezza delle sorti della scuola: non sapevamo se le scuole sarebbero rimaste aperte dopo la lunga chiusura né come si sarebbe gestita l'emergenza – e chiaramente sapevo mi sarei esposta a maggiori rischi di contagio.

Dopo aver preso accordi con l'Amministrazione del Comune e i Servizi Sociali, incontro i Dirigenti Scolastici degli Istituti che mi illustrano le maggiori problematiche e preoccupazioni. Mi riferirò alle scuole chiamandole scuola A, B e C.

A e B sono Istituti Comprensivi, nei quali ho lavorato principalmente nelle secondarie di primo grado, mentre C è un Liceo Scientifico, noto per la qualità dell'insegnamento ma anche per la rigidità di alcuni professori, molto attenti alla disciplina e prestazioni scolastiche.

La scuola A si trova in un palazzo storico del centro di G. ed è frequentata dalla classe medio-alta della città. Qui le preoccupazioni del corpo docenti e della dirigente si riferiscono in un primo momento alle angosce del contagio e al panico della ripresa in classe, per poi concretizzarsi in richieste di aiuto per i moltissimi nuovi casi di fobia scolare (che interessano più della metà delle consultazioni), somatizzazioni, sintomatologie ansiose e depressive. Le richieste avvengono soprattutto da parte di genitori, solerti e spesso angosciati che chiedono consulenze per i figli in difficoltà che rifiutano di andare a scuola o vivono il suo ingresso con intense manifestazioni psicosomatiche.

Nei racconti di ciascuno è presente il riferimento alla pandemia, e in molti mi raccontano le difficoltà della DAD, i casi di positività e la sofferenza delle restrizioni.

I primi casi di cui mi parlano i docenti riguardano appunto sintomatologie isteriformi che ricordano i sintomi del covid: attacchi di tosse convulsa in classe, incapacità di respirare, emicranie e svenimenti. I sintomi creavano panico nelle classi e nei docenti che si trovavano in alcune occasioni costretti a chiamare l'ambulanza, isolare e allontanare dall'ambiente scolastico casi tanto perturbanti.

L'angoscia per il contagio era molto presente nella scuola A tanto da indurre la vicepresidente a suggerirmi di orientare la totalità dei miei interventi a distanza. Decido di lasciare la possibilità di scelta e, con mia sorpresa, e in fondo piacere, tutti quelli che hanno fatto richiesta di incontrarmi hanno preferito venire in presenza, nei locali della scuola (prima in un'aula molto rumorosa poi trovo spazio nella vecchia biblioteca al terzo piano, più protetta e accogliente).

Riporto brevemente la storia di una ragazza, Dina.

Frequenta la terza media e in classe non riesce a respirare. Ha passato un lungo periodo in quarantena per un caso di positività in classe. Nei primi incontri riesce a stare poco nella stanza, si sente male, le manca il respiro ha attacchi di panico. Deve uscire e andare vicino a una finestra per sentirsi meglio. I collaboratori e gli insegnanti la conoscono e la sostengono, così come i compagni di classe.

Sin dal primo incontro si mostra molto allarmata, dice: "Non mi riconosco più. Mi sento male e svengo. Non ho paura ma all'improvviso mi viene il panico. Ho anche delle allucinazioni. La sera nel letto mi sento sprofondare nel vuoto. Mi succede anche qui a scuola. Così all'improvviso. In altri momenti mi metto a piangere senza un motivo".

Dell'allucinazione racconta di aver visto all'improvviso la testa di un cavallo tagliato a metà, longitudinalmente, ricorda l'occhio grande del cavallo che lacrimava, questo le dava tristezza, poi un'altra immagine, le lucine dell'albero, il panico.

Il suo racconto mi evoca la frammentazione e mi spinge ad attivare una rete con i Servizi e la famiglia; ma a seguito delle valutazioni vengono escluse patologie organiche e la sua sofferenza viene ricondotta, dalle parole della neuropsichiatra, a "solo ansia" e non segue dunque una presa in carico esterna.

Decido così di seguirla io per quanto mi è possibile durante l'orario scolastico. Riesco a incontrarla in maniera abbastanza continuativa. La continuità contiene e dà voce ai suoi rumori interni - nei mesi il carattere delle sue angosce si fa meno urgente e i sintomi meno invalidanti. Emergono le sue risorse, gli interessi personali e una buona rete amicale che la sostiene, ma anche più chiaramente l'ansia per i voti e i giudizi dei professori che descrive come esigenti e

disattenti. Con i prof, dice, vorrebbe avere un rapporto ma teme di deluderli se non prende sempre voti altissimi. Riconosce di essere una perfezionista. Dina si prepara per gli esami di terza media e si iscrive allo scientifico, vorrebbe fare la neurologa e lavorare in equipe.

L'ansia che prima non riusciva a spiegare ora la collega alla scuola e ai professori esigenti ma si rende conto lei stessa di esserlo. Teme che al liceo non sarà simpatica ai professori e prenderà brutti voti. Ripenso ora all'immagine del cavallo diviso a metà, chissà a quali profonde fratture si riferiva e a quali lutti dovesse far fronte. Se in un primo momento ho pensato che la frammentazione fosse quella della sua mente che andava in pezzi, in seguito (dopo aver sperimentato la tenuta psichica e scolastica che ha mostrato nel corso dell'anno) ho immaginato si potesse riferire ai cambiamenti necessari del rigido assetto del suo ideale narcisistico (De Masi, 2020) che si doveva "spaccare" per adattarsi alle esigenze della vita reale.

Non le è più successo di avere "allucinazioni", ha ripreso con piacere a giocare a pallavolo e se in classe ancora le capita che le manchi l'aria, nella stanza dove facciamo i colloqui trova ora che ci sia più aria.

La scuola B si trova dislocata dal centro di G. e la Dirigente Scolastica mi chiede di collocare il mio intervento nel plesso Z. (secondaria I grado), il più periferico e quello che presenta maggiori difficoltà a livello sociale e comportamentale dei ragazzi. Soprattutto mi vengono descritte problematiche di classi difficili e situazioni delicate seguite dai Servizi Sociali.

Il plesso Z mi accoglie, prima di arrivare in presenza, con una riunione in remoto con il corpo docenti: in molti richiedono interventi sulle classi e in particolare di lavorare sulle emozioni in una sorta di "educazione sentimentale che superi le logiche della prevaricazione", dice una docente che si mostra preoccupata, insieme agli altri, più per il benessere emozionale che il profilo didattico.

La scuola prima della pandemia seguiva il metodo DADA, una didattica sperimentale che si avvaleva molto della tecnologia e prevedeva che gli alunni di ciascuna classe si spostassero ogni ora nelle aule adibite a ciascuna materia; parte del lavoro inoltre si svolgeva in piccoli gruppi formati da isole di banchi. Ora le cose sono cambiate ma di questo non se ne parla. In generale mi sembra non si parli molto della situazione pandemica né viene citata tra le problematiche della scuola.

L'edificio del plesso Z è grigio e rosa sbiadito, con l'intonaco ai lati in parte scrostato. Al centro il piano terra accoglie un'aula magna aperta su cui si affacciano le classi del secondo piano. Ogni classe ha il nome di un colore, ed è così dipinta. La sezione G ad esempio è gialla, la I indaco.

All'inizio i colori mi aiutano a orientarmi, sono così tante le classi, e i professori e gli alunni che mi vengono segnalati che devo prendere molti appunti per tracciare mappe delle molteplicità che incontro e costruire pensieri.

Tra le prime osservazioni ne descrivo una in particolare. Premetto che in questa scuola, non pensando (apparentemente) loro ai contagi, lasciano a me il compito della preoccupazione, visto che giro molte classi e mi accorgo che non sempre le finestre sono aperte e non sempre le mascherine sono sul naso dei ragazzi e dei professori, anzi!

Mi chiedo se faccia parte della cultura della scuola una certa quota di negazione del problema, o sia un modo inconscio per esprimere aggressività verso chi da fuori viene da loro, nella grande famiglia numerosa e isolata dal resto del mondo (la sede centrale) che custodisce al suo interno elementi creativi ma anche di indifferenziazione?

L'osservazione nella II E era richiesta per la difficile gestione della classe, definita "indisciplinata" e in particolare per il bisogno "di dare una mano alla nuova insegnante di inglese". Assisto alla prima penosa ora della giovane insegnante alle prime armi che viene per lo più ignorata dalla classe nei suoi tentativi di presentarsi e fare lezione. Il clima della classe mi appare nervoso, agitato in un certo senso sovraeccitato. Sembrano soprattutto volersi divertire senza sosta, parlano tra loro, si alzano, fanno battute e ridono.

Rimango in classe anche per l'ora successiva, di arte. Qui le cose cambiano, il registro è sempre quello della classe indisciplinata ma l'insegnante di arte ha una presa diversa. Mentre spiega alla lavagna il compito le prestano attenzione ma nel momento in cui sono soli ad eseguire la consegna si riaccende l'agitazione. Si tratta di colorare con diverse tonalità cromatiche forme geometriche eseguite con compasso e squadra. L'insegnante risponde alla mia curiosità dicendo che il disegno libero li blocca, hanno bisogno dei confini.

Alcuni in silenzio lavorano, altri mi sembrano così lontani da scomparire dal campo di osservazione. Molti si agitano, parlano sopra e girano tra i banchi. A molti mancano i materiali e li chiedono in prestito ai compagni. Questo mi fa immaginare che i ragazzi possano sentirsi carenti di risorse e in questo riconoscano poco la figura dell'adulto: non si chiede al prof, ci si aiuta in orizzontale, tramite quei processi di identificazione alternativi alle figure genitoriali che germogliano in adolescenza (Cocciante, 2005).

A questo proposito l'insegnante mi racconta che una loro docente si è assentata per molto tempo a seguito di una brutta frattura e ora è stata sostituita. Nel frattempo l'onda eccitatoria, che ora posso collegare alla negazione della perdita, continua a propagarsi tra i ragazzi che sembrano fermarsi dalla loro frenesia solo quando interrogati: mi chiedo se abbiano bisogno di

essere visti, se è questo che chiedano. In effetti il clima affettivo cambia notevolmente quando uno di loro esagera al punto da essere mandato dal vicepresidente, figura autorevole che svolge un ruolo paterno indiscusso nell'Istituto. Dopo questo momento cala il silenzio, uno di loro mi chiede se vicino alla finestra non stia gelando. Forse lo pensa perché l'*escandescenza* di prima si sta raffreddando e anch'io posso riflettere sul senso delle loro insurrezioni, sul bisogno del limite, così come i confini sul foglio servivano per usare i colori, e del contenimento che sembrano richiedere con la rabbia di trovarsi con adulti/prof assenti o "rotti" per poi calmarsi come avviene quando l'adulto si fa vivo e fermo nel dire loro "basta" ma anche "ci sono".

Sembra che l'insegnante abbia potuto, coinvolgendo il vicepresidente, appellarsi a quella funzione terza, paterna e svolgere, insieme alla funzione osservante che hanno attivato, il "mandato educativo" che gli adolescenti bisognosi, forse deprivati, reclamavano nella speranza inconscia che venissero sanate le loro ferite (Biondo, Devito, Patti, Rotondo, 2012).

Se invece i ragazzi fossero ancora a lungo rimasti frustrati nelle richieste che rivolgevano agli adulti avrebbero rischiato di perpetuare quella *follia gruppale* alla cui base stava l'illusione di negare ogni differenziazione e tensione del crescere (Novelletto, 1997)

Allontanandosi dal Plesso Z, dopo qualche km verso il centro, passando per un viale alberato si giunge a uno spiazzo con un ampio parcheggio e una bella vista che si affaccia dai colli sulla pianura sottostante. A destra del piazzale si trova l'edificio del Liceo Scientifico (la **Scuola C**) affrescato da un murales che ricorda i disegni di Keith Haring raffigurante ragazzi in movimento. Anche se di movimenti di questi tempi ce ne sono pochi: la scuola alterna aperture e chiusure e per lunghi periodi sospende le lezioni in presenza per via delle normative di contenimento dell'emergenza epidemiologica (le scuole secondarie di primo grado hanno invece potuto fare attività scolastica sempre in presenza ad eccezione delle due settimane in cui la Regione era in zona rossa).

Il Dirigente Scolastico, sensibile e attento alle problematiche dei ragazzi, mi offre la possibilità di condurre lo sportello in presenza: i ragazzi muniti di autocertificazione possono venire autonomamente a scuola negli orari di sportello.

I collaboratori che incontro nella scuola, per lo più deserta, mi dicono che verrebbero loro a parlare con me, sono tristi perché gli mancano i ragazzi.

Sono poche le richieste che arrivano, rispetto alle altre scuole dove sono così numerose da creare liste d'attesa. Questo mi permette di poter seguire i ragazzi che fanno domanda in modo più intensivo e continuativo e dare spazio alle più profonde problematiche del crescere, cui si

aggiunge il dolore, qui pensabile, del venir meno dell'importante funzione della scuola, al di là dell'apprendimento, di area transizionale, di scambio e incontro con l'altro.

Parallelamente al lavoro con i ragazzi vengo sollecitata dall'Assistente Sociale e dal Dirigente Scolastico a intervenire sui professori, descritti come poco attenti alla relazione educativa e richiedenti in termini di prestazioni, "esagerano, dice l'A.S., che è madre di un'alunna di terzo, molti ragazzi si sentono messi sotto pressione". Il D.S. invece è preoccupato per i molti nulla osta richiesti che detonano il malessere dei ragazzi, chiede che non vengano lasciati soli in questo momento difficile in cui già gli si chiede tanto. Puntare ai voti, ci accorgiamo, maschera altri problemi e nasconde il vuoto identitario.

Propongo così un incontro ai docenti (che avviene in remoto nei locali della scuola, con tutte le difficoltà di connessione e dell'audio di un pc difettoso che nel corso della riunione viene per fortuna sostituito).

Li ascolto. Descrivono ragazzi presi dall'ansia da prestazione e attacchi di panico. Notano i cambiamenti degli ultimi due o tre anni, si chiedono: "siamo noi troppo esigenti? Molti fanno sport agonistici, sono stressati da diecimila cose... hanno aspettative alte, ricorrono a pratiche di autolesionismo..." . "Sono così fragili, non mangiano, non respirano bene".

Sembrano incapaci di accettare brutti voti, ma anche di autovalutarsi, mi spiegano.

I docenti non fanno coincidere le problematiche con la pandemia ma segnalano le difficoltà con la DAD: alcuni in remoto si sentono passivi, altri hanno l'impressione che i ragazzi stiano scivolando via, che la distanza aumenti la deresponsabilizzazione dalla relazione, forse perché immersi nella noia o già ritirati in una sorta di isolamento (domestico, virtuale?).

Si chiedono poi nel corso dell'incontro come possono aiutare i ragazzi e si interrogano sul loro ruolo di insegnanti, sui difficili rapporti con i genitori e l'importanza di recuperare con loro un dialogo.

Si soffermano sulla fissazione degli studenti e delle famiglie sui ai voti e su quanto sia penoso per loro aderire al sistema di votazione "costrittivo". Alcuni di loro arrivano a fantasticare di potersi idealmente e definitivamente svincolare dai voti.

Dello stesso avviso è Antonio, uno dei ragazzi che incontro allo sportello, anche lui si rende conto di essere molto condizionato dai voti che sottopone alle possibilità formative e lavorative future e immagina una riforma del sistema scolastico che preveda l'eliminazione della votazione e un maggior coinvolgimento dei docenti e degli studenti nella didattica. Vorrebbe inoltre che si facesse più seriamente educazione civica e sessuale e che fossero i ragazzi a scegliere quali materie seguire e i professori all'altezza di seguirli e accompagnarli nel loro

percorso di crescita, ma in fondo alle sue rimostranze mi sembra che ben colga la presenza degli insegnanti, seppur criticati, quali oggetti terzi, differenti dai genitori, nel suo caso una madre fragile e un padre depotenziato dalla malattia, contro cui non può prendersela. Al contrario gli insegnanti, seppur in modi diversi, gli offrono un terreno di scontro creativamente aggressivo con cui misurarsi.

L'incontro con i docenti è stato un'occasione di scambio e riflessione su temi importanti della loro identità professionale e personale e ha permesso loro di "incontrarsi", dicono, dopo tanto tempo, e fare gruppo.

Conclusioni

Sembra che le nuove pressioni di buone prestazioni, evidenti soprattutto nelle scuole A e C, stiano scomode come un vestito troppo stretto a tutte le persone che gravitano intorno alla scuola: le famiglie, gli studenti e scopro anche i professori. Un vestito stretto ma senza il quale, se ripenso alle fobie scolari della scuola A, i ragazzi rischierebbero di sentirsi nudi o in apnea. Dopo un anno di lavoro nelle scuole mi chiedo come aiutare i ragazzi ad alleggerirsi dal peso del loro giudizio interno, delle istanze superegoiche che proiettano sulla scuola e i docenti, dall'angoscia del voto che viene internamente e drammaticamente equiparato al loro valore.

Della scuola B mi ha colpito che per molti aspetti sembri una realtà a sé rispetto alle altre, sia per una sua cultura intrinseca che forse per le diverse condizioni, talvolta di svantaggio, delle famiglie che spingono ad agire diversamente la sofferenza.

Che dire infine della pandemia?

Diciamo che la mia prima esperienza di sportello nelle scuole ha coinciso con la pandemia, un dato di certo non eliminabile. Ma su questo mi fermo, in attesa che il tempo faccia chiarezza e di ascoltare altre voci.

Bibliografia:

Biondo, D., Devito, M.T., Patti, M., Rotondo, C. (2012) "La scuola come crocevia delle fantasie inconscie", in AeP, Scuola n.2 nov 2021, Magi Editori.

Cocciante, Q. (2005) "Il gruppo classe" in Carbone, P. (2009) "Adolescenze", Magi Editori.

De Masi, F., Moriggia, M., Scotti, G. (2020), "Quando la scuola fa paura", Mimesis.

Novelletto, A. (1997) "Adulti e insegnanti. Potenzialità a confronto", in AeP, Scuola n.2 nov 2021, Magi Editori.