

Relazione e conoscenza. Lo sguardo del docente (L.Cerioli)

Alcuni di voi la ricorderanno.

Due medici. Uno di fronte all'altro. Forse in un corridoio di un grande Centro Congressuale. O nella corsia di una clinica.

“La medicina continua a fare passi da gigante!”, esclama il primo scrutando il progresso scientifico.

“Sono i pazienti che battono la fiacca”, replica l'altro, appassionato di malattie ma stanco, evidentemente, dei malati.

La vignetta di Francesco Tullio-Altan è datata. Attuale ci sembra il problema accennato, anche nel campo della formazione scolastica. La utilizziamo a mo' di epigrafe per introdurre una riflessione critica sulle recenti sensibilità culturali che riguardano la nostra scuola e per segnalare aree di ideazione e di lavoro formativo e consulenziale nei confronti dei docenti di questa organizzazione ricorsivamente in riforma.

In questo universo –che dice e ridice di voler proteggersi da derive psicologistiche- la psicologia è in ogni progettazione, in ogni valutazione, in ogni colloquio, in ogni lezione e discussione, in ogni tentativo di spiegazione e di comprensione dell'allievo. Non potrebbe essere diversamente, come si accennerà. Ma si tratta di una psicologia generalmente rifiutata, dissimulata, stratonata, decontestualizzate, lasciata a casa più che dimenticata sotto i banchi. Una psicologia in qualche modo offesa e deformata. Dunque non solo inconsapevole e incontrollabile, non solo potenzialmente distruttiva, ma chiamata a fungere da inesperta supplente di una psicologia invecchiata come la media dei docenti: lenta nei movimenti, dura di orecchi, ripetitiva e rivolta al passato. Oppure, alludeva la vignetta, fuori classe perché troppo in buona salute: impegnata in qualcosa di più patologico o di più scientifico che lo stare accanto ai poveri docenti della nostra scuola. I quali, pur manifestando crescenti difficoltà e sofferenze¹, non paiono così complessivamente patologizzati da incuriosire questa psicologia scientifica, analogamente ai loro allievi.

Gli insegnanti di oggi, anzi, risultano generalmente più competenti di quelli di qualche decennio fa, come più intelligenti e svegli sembrano gli attuali allievi rispetto a ciò che eravamo noi stessi sui banchi di scuola. Gli uni e gli altri sembrano essersi professionalizzati: i primi nelle multiforme tecniche del programmare-insegnare-valutare, i secondi, molto spesso, a ripararsi ingegnosamente da questo accanimento didattico-scientifico. Al crescere delle competenze metodologico-didattiche dei primi si assiste a più evolute e misteriose forme di svantaggio scolastico e di inerzia simbolica dei secondi. Se anche sono in classe, volentieri non ci sono. All'ipertrofia professionistica dei docenti, hanno imparato a contrapporre sorrisi disarmanti e comprensivi. Un antico gioco delle parti, con compensazioni e riequilibrazioni enantiodromiche.

La centratura personalistica della recente Riforma (L.53/2003) non riproblematizza i ripiegamenti obiettivistici e razionalistici in corso da anni nel modo di pensare la scuola da parte del legislatore. Gli insistiti richiami alla centralità della persona paiono omaggi ideologici che si situano intorno ad unilaterali mitologie logocentrico-alimentative del processo formativo. Forse non di solo semplificazione tecnocratico si tratta, come alcuni denunciano, ma i banchi di questa scuola –nonostante i vistosi problemi di integrazione degli allievi stranieri- permangono manufatti procustei, pensati per una misura. Per quelli fuori taglia non accorciabili né allungabili si sono desiderate e in parte avute una pluralità di figure dedicate. Fra le tante, anche quella destinata all'accogliere, all'accompagnare, allo stare accanto, all'aiutare, all'orientare, al sostenere l'allievo nel suo percorso. Il docente alleggerito di tutto, anche di quelle che -nelle stagioni dell'a-professionismo educativo- sembravano le specifiche qualità di un insegnante della scuola primaria, questo docente esperto dell'insegnare si vede facilmente surclassare da complementari *expertises* di bambini e adolescenti problematici e svantaggiati. Tutto ciò che sembrava “stesse intorno” allo specifico del profilo professionale dell'insegnante (saper insegnare) e che viene ora un po' semplicisticamente etichettato come “funzione tutoriale” si discute se assegnarla ad una specifica figura (il tutor scolastico, appunto) o riconsegnarla al docente, che, evidentemente, deve aver dimenticato da tempo di custodirla ed esercitarla. E'

¹ Recenti ricerche –pur discutibili sotto il profilo metodologico- hanno evidenziato il diffondersi di *burn-out* e patologie psichiatriche nella categoria dei docenti in misura più che doppia rispetto all'intero comparto del pubblico impiego. Vedasi in: Vittorio Lodolo D'Oria, *Il disagio mentale nella categoria professionale degli insegnanti*, in Rezzara A., Cerioli L., *Consulenza clinica nella scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2004; Vittorio Lodolo D'Oria (a cura di), *Scuola di follia*, Armando Editore, Roma, 2005..

prevalentemente intorno a questa funzione –con tutte le ambiguità e le semplificazioni intuibili- che la psicologia dinamica potrebbe aiutare il docente a sviluppare una propria peculiare sensibilità clinico-riflessiva compatibile con il setting pedagogico-scolastico. Una sensibilità, un modo di sentire e di sentirsi, di vedere e di accorgersi che si ritiene fondativa di quel variegato modo di essere e di fare a scuola che siamo soliti chiamare competenze e abilità relazionali. In questo contributo si proveranno a discutere alcuni dei passaggi indicati, ipotizzando possibilità formative e consulenziali. Proveremo, utilizzando e adattando parte di un recente lavoro², a dire qualcosa di adleriano citando il meno possibile Alfred Adler. Non in omaggio ad una consolidata tradizione (l'individual-psicologia copiata e saccheggata), quanto per un condiviso orientamento "adleriano" a cercar di ascoltare la psiche più che ammirare le psicologie.

Docente e tutor

L'insieme dei modi di stare in rapporto con gli allievi a scuola (e con i colleghi o i genitori) è da qualche anno –in ragione dell'attuale stagione riformatrice- dibattuto all'interno del capitolo tutorship scolastica. Questo modo di pensare la relazione formativa è già una scelta, che esclude altre legittime possibilità. Affidata a un figura specifica o distribuita diffusivamente fra tutti gli insegnanti, la funzione tutoriale condensa essenziali passi alla viabilità delle conoscenze e all'evoluzione personale degli allievi. Allude ad una partitura psicoeducativa forse dispersa, forse latente, forse schiacciata da altre dominanze formative, ma che sembra necessario ripensare. Le ragioni di questa urgenza sono note.

E' cambiato il mondo (sembra essersi, ai sensi dei giovani osservatori, accartocciato nei *media*, rimpicciolito, avvicinato e, dunque, ingrandito) ed è cambiato sensibilmente il modo di accostarsi, di leggerlo e di cercare di capirlo. Bambini e ragazzi di oggi attivano processi mentali e operano automatici *scanning* ambientali sensibilmente diversi dai modi con cui i loro genitori e, ancor più i loro nonni, cercavano di imparare il mondo a scuola e nella vita. Le loro scansioni sono tendenzialmente globalistiche, multiorientate, diffuse, forse necessariamente superficiali, consumatorie, plurisimultanee, spesso afinalizzate, a breve destino mnestico e ridotta verticalità. I loro padri e nonni mordevano i pezzi del mondo che di volta in volta venivano loro procurati e organizzati su pochi strumenti culturali (libri di testo e forse qualche giornale) dalla famiglia e dalla scuola, tendevano ai dettagli piuttosto che all'insieme, rischiavano l'anoressia piuttosto che la bulimia culturale.

Di fronte al presente scenario eracliteo bambini e ragazzi paiono facilmente catturati da una pluralità ingovernabile e indefinibile di stimoli disomogenei e multiorientati che sembrano riempirli di suggestioni e desideri. L'assenza o l'invisibilità dei tradizionali strumenti di contenimento e bonifica delle tendenze mentali centrifughe e centripete dei giovani (rituali di passaggio, il "villaggio" o la comunità che educa, la relativa visibilità e stabilità delle "forme" educative e degli assetti socioculturali) paiono alimentare nuove forme di solitudine e potenziale disgregazione. Genitori e insegnanti avvertono da tempo l'implicita e, raramente, esplicita richiesta di aiuto di figli e allievi al dare un senso alla pluralità, al connettere la vastità, all'elaborare la complessità. Da luoghi di tradizionale alimentazione formativa e culturale, famiglia e scuola –in modi differenti- sembrano chiamate ad aiutare figli e allievi a metabolizzare, a significare, organizzare e riorganizzare la pluralità stimolativa.

L'esigenza, inoltre, di mantenere la scuola il più possibile in contatto con le strutture socioeconomiche in rapida evoluzione ha indotto diverse leadership politico-istituzionali a deliberare modifiche dell'istituzione scolastica, che sono spesso vissute come contraddittorie e minaccianti equilibri faticosamente conquistati. Le diverse proposte riconfigurative, che impongono nuovi collaudi socioprofessionali, tendono ad accentuare il già diffuso disagio degli operatori scolastici, favorito dalle diverse "ricadute" dei recenti cambiamenti micro e macroambientali (espansione della società multietnica e multiculturale, accentuazione della delega formativa da parte di molte costellazioni familiari in difficoltà, *misbehaviour* di molti studenti, svalutazione socioeconomica della professione formativa e così via).

Ne deriva –per gli educatori parentali e scolastici soprattutto- una diffusa sensazione di confusione e disagio, che spesso attiva fenomeni di reciproca accusa e deresponsabilizzazione, di lamentela e chiusura, di paura e solitudine "professionale" sul fronte educativo. Tale contesto di turbolenza sembra necessitare di forme di aiuto e di sostegno *tailored*, peculiari e dedicati ("cuciti addosso"), finalizzati al cercare di capire insieme (docenti e genitori) come essere complementari educatori per i propri figli e allievi e, per di docenti in particolare, un aiuto ad una migliore consapevolezza della dinamica formativa scolastica.

² Cerioli L., (a cura di), *Tutorship scolastica nella scuola riformata*, FrancoAngeli, Milano, 2005.

Alla base di alcune difficoltà di lettura e comprensione del peculiare modo di stare in relazione con il mondo da parte di molti allievi sembra ipotizzarsi, dunque, una problematica capacità di dare personale senso al proprio percorso evolutivo e alla propria identità. Lo sforzo di oggettivazione e ottimizzazione funzionale degli stimoli formativi di molta organizzazione scolastica ha migliorato le occasioni e le strategie stimolative, ma ha spesso inibito e contratto i momenti di riflessione e pensabilità condivisa del processo di formazione. In tali contesti didatticamente “velocizzati” ed affettivamente spersonalizzati molti allievi sembrano progressivamente “perdersi”, culturalmente ed esistenzialmente.

Il richiamo alla funzione tutoriale di ogni docente nei suoi ambiti formativi sembrerebbe necessario correttivo all’anonimità, dispersività e indotta confusività della stimolazione formativa esplicita e implicita, pedagogicamente governata o meno.

Funzioni tutoriali: holding, coaching, counselling

L’esigenza di trovare forme più adeguate ai tempi in cui viviamo per “stare accanto” agli allievi nel loro processo di evoluzione socio-culturale fa spesso immaginare ripiegamenti protesici o di generico affettivismo della relazione formativa professionale. Al docente si chiederebbe –secondo questa interpretazione- un’accentuazione del suo maternage, delle sue capacità di accoglienza, di comprensione, di ascolto, di disponibilità, di saper “mettersi in gioco”, di sostenere, di incoraggiare, di contenere, di orientare, di facilitare e altro rogersianamente associabile. Questa morfologia professionale non casualmente viene evocata per dimostrare con facilità lo snaturamento (la de-formazione) del profilo docente, a cui va riconosciuta –si ribadisce allora- una competenza primariamente stimolativo/formativa, organizzativa, valutativa e, dunque, anche contenitiva, frustrata e regolamentativa. Meno mammismi e carinerie, insomma, e più robusta verticalità paterna, così liquefatti –si usa dire, con preoccupazione- nella pedagogia familiare contemporanea. L’impressione di cedimenti psicologici sembra rafforzarsi ispezionando i ribaditi tentativi di spiegazione della “funzione tutoriale”. Fanno riferimento, come è noto, a tre essenziali funzioni psichiche (*holding, counselling, coaching*) di modulazione relazionale, elaborate e variamente discusse nella psicologia clinica, nella psicoterapia e nella psicologia sociale e dell’organizzazione³. Funzioni che “messe in mano” al docente fanno pensare o temere ad un esercizio abusivo della professione psicologica o, peggio, psicoterapeutica.

La dinamica risulta ricorrente: ogni qualvolta si tenta di delineare alcune sensibilità e capacità relazionali del docente si teme di deformarne la specificità professionale sconfinando verso territori riservati ad altre figure professionali. Come se la psiche fosse la psicologia o qualcosa dello psicologo, la relazione formativa la spiegazione in aula, l’apprendimento l’effetto dell’insegnamento. Da questo modo di vedere la psicologia pare troppo femminile per poter migliorare il virile gesto insegnativo. I riferimenti alla prima sembrano indebolire codici formativi che si vogliono regolamentativi, svezanti, autonomizzanti e, di necessità, non *tout-court* piacevoli. Analogamente –con riferimento alle funzioni tutoriali- sembra più scolasticamente digeribile la liberazione di peculiari “tecniche” relazionali piuttosto che lo sviluppo di “sensibilità” o “atteggiamenti” mentali contenitivi, orientativi e promozionali. Più disponibilità verso eventuali “dimensioni pragmatiche (di sostegno alle strategie di apprendimento) metodologiche e organizzative (relative ai metodi di studio, ai tempi, ai ritmi, all’organizzazione dell’apprendimento) piuttosto che curvata –la funzione tutoriale- in dimensioni psicologico-esistenziali o simbolico-affettive”⁴.

Ovviamente non è la psicologia (in particolare la psicologia di derivazione psicodinamica) ad intenerire ed illanguidire eccessivamente i necessari codici paterni formativi, come non è sostenibile –dopo tanta ricerca

³ In ordine: D.W.Winnicott (*The theory of the parent-infant relationship*, Int J. Psychology. 41, 1960; *Playing and Reality*. London, Tavistock Publications, 1971, tr.it., *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1974, Donald W. Winnicott, *Il bambino deprivato*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1986; Donald W. Winnicott, *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1987; Bion W.R. (1966), *Catastrophic changes*, Bull Bi. Psychoanal. Soc. 5, trad. it.: *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino 1981; *Learning from experience*, Jason-Aronson, New York, 1962, trad. it.: *Apprendere dall’esperienza*, Armando Ed., Roma 1972. Intorno al *counselling* l’esperienza e gli studi della psicologia umanistica rogersiana, di cui si ricorda: Rogers, C. R. (1951) *Client-Centered Counselling*, Boston: Houghton-MifflinRogers, C. R. (1969), tr.it., *La terapia centrata sul cliente. Teoria e ricerca*, Psycho di G. Martinelli, Firenze, 1970; Rogers C.R.; Kinget, M.G. (1965) *Psychothérapie et relations humaines*; trad. it. *Psicoterapia e relazioni umane*, Boringhieri, Torino, 1970; Rogers C.R. (1942), *Counselling and psychotherapy*, trad. it. *Psicoterapia di consultazione*, Astrolabio, Roma, 1971; Rogers C.R. (1961a) *On becoming a person. A therapist’s view of psychotherapy*, Constable Rogers, 1967, la parte essenziale dell’opera è tradotta in italiano in Rogers, C.R. La terapia centrata sul cliente, teoria e ricerca, op.cit.; Rogers C.R. (1969) *Freedom to learn, A view of what education might become*, Columbus, OH, trad. it. *Libertà nell’apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973; Rogers C.R. (1970), *Carl Rogers on encounter Groups*, trad. it. *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1976. In merito alla più recente letteratura sul *coaching* (nelle sue diverse contestualizzazioni e finalizzazioni): Whitmore, J., *Coaching*, Sperling & Kupfer, 2002; Cei A., Dini S., *Coaching alle nuove sfide*, Guerini, Milano, 2003; Goldsmith M., Lyons L., Freas A., *Coaching for leadership*, Jossey-Bass, 2000. W. Loss, *Coaching per manager*, Franco Angeli, 1995;

⁴ G.Cerini, Funzioni tutoriali: dal “disagio” alla ricerca, *Notizie della scuola*, XXXII, 5, p.5.

sulla dinamica formativa- che all'insegnante tocchi insegnare e ad altri comprendere-sostenere-incoraggiare. Non è la psicologia di derivazione clinica che genera confusione: al più evidenzia quel pulviscolo che sembrerebbe inesistente allorché si mantengano i luoghi e le dinamiche di formazione in penombra. In altri contesti, discutendo la proliferazione di tanto linguaggio psicologico nella scuola, si accennava al rischio enantiodromico sempre presente in certi automatismi e fondamentalismi mentali: la psicologia esorcizzata torna facilmente come psicologia inconsapevole e, dunque, potenzialmente distruttiva⁵. Si richiamano tali reattività di pensiero allo scopo di non chiudere le possibilità ideative ed operative delle funzioni tutoriali in scatole mentali sospette, che in luogo di salvaguardare specificità professionali, decurtano e svisiscono i significati latenti (e dunque fondanti) dei processi formativi in ambito professionale. Da questo modo di osservare il fenomeno il docente non può prescindere da una consapevolezza sui significati anche simbolici del suo operare e dal suo essere variamente e sottilmente "testato" dall'allievo. Ciò che –di queste complesse dinamiche- non sa o non vuole integrare nella sua coscienza, sarà attivo comportamento formativo fuori controllo e coscienza, senza paternità e responsabilità. Non sarà negando o misconoscendo ciò che fenomenologicamente esiste che lo porterà ad evitare improprie e potenzialmente dannose incursioni nella *privacy* mentale altrui. Sarà semmai il porsele di fronte, l'osservarle e il comprenderle che permetterà al docente consapevole di modulare funzionali sensibilità e capacità, abilità e competenze genericamente chiamate "relazionali", fra cui quelle che ora definiamo tutoriali.

Al proposito è immaginabile ed empiricamente riscontrabile una necessaria e diversa modulazione della relazionalità professionale nei diversi set formativi della scuola. Stare in rapporto con un classe per fare lezione implica un sentire, pensare e agire diverso dallo stare in rapporto con la stessa classe per aiutare gli allievi a riflettere sui propri script mentali o sulle loro diverse percezioni del mondo. Relazionarsi in un colloquio con una coppia genitoriale preoccupata per i risultati scolastici del figlio impone – a chi guida il gioco relazionale- un modo di ascoltare e di parlare, ad esempio, diverso dalle modalità relazionali con cui si discute con gli stessi genitori in una riunione o assemblea tra docenti e genitori. Queste necessarie diverse modulazioni del modo di stare in rapporto implicano sensibilità e atteggiamenti antecedenti alle competenze e ai comportamenti relazionali, come si proverà a discutere successivamente.

Fra l'ampio spettro di possibilità di azione della funzione in discussione e di cui stanno abbondando nelle letteratura manualistica e specialistica diverse proposte operative e percorsi formativi, si sceglie in questo contesto di privilegiare accenni di natura teorica sul significato della relazione formativa e introdurre alcune ipotesi operative sui richiamati movimenti professionali implicati nella tutorship scolastica.

L'analisi teorica, che riprende e ripercorre analoghe osservazioni altrove più ampiamente sviluppate⁶, ha lo scopo di evidenziare la mobilità e l'essenzialità di confini fra un lavoro relazionale condotto in set formativi scolastici e quello praticato in contesti consultoriali, manageriali e psicoterapeutico-professionali. Introduce, inoltre, possibilità di lavoro con gli allievi non delimitate dai più pratici interventi organizzativo-didattici previsti e facilmente immaginabili⁷, ma finalizzati a sviluppare progressivamente le loro capacità autoriflessive e creative. Essa si snoda attraverso l'analisi di ipotesi sul rapporto fra dimensione relazionale e apprendimento (apprendimento a-relazionale, relazione come epifenomeno dell'apprendimento, apprendimento come fenomeno relazionale).

In merito alle funzioni tutoriali di coordinamento dell'équipe pedagogica e di rapporto con i genitori e altri interlocutori istituzionali, si prova a precisare alcune modalità relazionali che prima ancora di essere tecniche o competenze, si strutturano quali "sguardi" relazionali, modi di percepire e di sentirsi in relazione. In particolare si sceglie strumentalmente di accennare ad una delle varie tipologie di set socioprofessionali collettivi ricorrenti nell'interazione formativa: quello riflessivo, generalmente condiviso intellettualmente

⁵ "(...) Come è possibile lavorare con e intorno a uno strumento (la mente) che non si conosce o non si vuole conoscere? Come farà un docente *psicologicamente immune* a utilizzare le proprie e altrui risorse mentali (cognitive, pulsionali, affettive, sociali, immaginifiche, verbali, motorie...) per formare (dare forma) o semplicemente insegnare (lasciare un segno, incidere) qualcosa a qualcuno? Cosa si sta davvero temendo quando si dice che bisogna proteggere la scuola da una deriva psicologica? Quando la si accusa di eccessiva psicologizzazione? Un medico troppo biologizzato sarà un rischio per il proprio paziente? Si occuperà solo delle sue colture patogene? Un astronauta rischierà le sue missioni se troppo astrofisicizzato? Conterà le stelle invece di guidare un veicolo?", L.Cerioli, *Pluralismi evolutivi*, in L.Cerioli (a cura di), *Funzione educativa e competenze relazionali*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 18.

⁶ L.Cerioli, *La relazione come strumento di lavoro*, in Lodrini T., (a cura di), *L'apprendimento collaborativo: percorsi di formazione. Materiali e strumenti per le scuole*, FrancoAngeli, Milano, 2004.

⁷ Anche al riguardo si sta assistendo ad un consistente incremento di proposte formative ed operative in merito al "cosa deve saper fare" il tutor o la comunità tutoriale. Generalmente le proposte si attestano intorno ai 3 richiamati fronti relazionali: il coordinamento dell'équipe pedagogica (come gestire il ruolo, le principali tecniche di conduzione di gruppo, come organizzare e facilitare il lavoro di squadra), il tutorato verso gli allievi (come osservarli e valutare funzionalmente le loro possibilità e competenze, strategie di individualizzazione e personalizzazione degli apprendimenti, metodi di incoraggiamento e di supporto, tecniche relazionali, strategie e strumenti di monitoraggio e documentazione), i rapporti con le famiglie e il territorio (come condurre colloqui e riunioni, come condividere il monitorare, valutare e documentare il progress dell'allievo, come sviluppare piani di studio personalizzati).

(ogni docente è pronto a citare Socrate e visualizza con facilità l'iscrizione sul frontone del tempio di Apollo a Delfi), ma praticato in genere in modo superficiale e residuale..

La relazione come epifenomeno della formazione

Si accennava a certa saturazione -nel mondo scolastico- in merito alle tante parole evocate in questi anni sul tema della relazione professionale. Sembra che prima o poi, trattando queste argomentazioni in corsi di formazione o sulla manualistica di settore, si scada nell'inessenziale o nel generico (e colpevolizzante) invito al farsi tutti "un esame di coscienza". Un invito che, come si sa, non porta verso alcuna forma di incremento di consapevolezza. Nell'ambiente scolastico la razionalizzazione è il più istintivo meccanismo difensivo. L'"esame di coscienza", in questi casi, veicola irrigidimenti e blinda convinzioni, data la facilità -per chi maneggia di mestiere la parola e i concetti- di trovare buone ragioni in grado di fermare il pensiero.

La saturazione e l'insoddisfazione potrebbero essere effetto anche di una scarsa spendibilità di ciò che viene detto e raccomandato al proposito. I docenti proverebbero, seguendo l'ipotesi, analoghe disillusioni provate da *manager* e *stakeholders* aziendali dopo aver partecipato a eroici training sulle modalità di controllo del proprio e altrui comportamento. Eroici non perché coraggiosi, ma per l'indiretta o esplicita onnipotenza di pensiero mobilitata da certi modi apparentemente scientifici di leggere e intervenire sul comportamento umano. Una vasta letteratura manageriale "One-minute" ha, in effetti, illuso diverse leadership istituzionali ad essere e a poter fare quasi tutto in poco tempo: ad essere creativi, a diventare collaborativi, a sviluppare efficienza, a convincere, ad avere successo, ad entusiasmare collaboratori disaffezionati, a persuadere chiunque, a stimolare, a risolvere i conflitti e ad essere felici lavorando. La grande richiesta di "cose pratiche" apparentemente è stata esaudita dalla moltiplicazione di schemi e tabelle esemplificatrici sul come ci si dovrebbe comportare nelle varie situazioni professionali. Gli impliciti sottostanti di queste tavole assiomatiche poggiano volentieri su interpretazioni del funzionamento umano legittime, ma spesso unilaterali. Le persone vengono trattate nella loro scomposizione psicologica, lette come complessità strutturate in senso causalistico-deterministico alla stregua di tanti complessi fenomeni fisici e biologici. Osservandole come elaborate macchine biopsicologiche che sanno trattare molte informazioni, inquadrando come dispositivi razionali caratterizzati da pensiero proposizionale, decisionalità e volitività i comportamenti professionali disfunzionali non possono che risultare, a questa postazione osservativo-ermeneutica- effetti di misconoscenze o insufficiente alimentazione informativa.

L'edificio deterministico che sta alla base della grammatica scientifica occidentale induce a ritenere l'insegnamento un processo di facilitazione e ottimizzazione del passaggio di stimoli esterni all'ancoraggio interno (transfer cognitivo), l'apprendimento un atto di fissazione stabile (*ad*, rafforzativo, *prehendere*, catturare con forza) degli "oggetti" culturali disponibili nell'ambiente. Parimenti lo specifico della professionalità di un docente sembrerebbe consistere essenzialmente nella conoscenza degli oggetti da insegnare, nella sua capacità di organizzarli didatticamente, nel saperli "disporre di fronte" (*ob-iectum*) all'allievo e nel verificarne il destino mnestico e concettuale. Le conoscenze disciplinari, le competenze progettuali, curricolari, metodologiche e osservativo-valutative sembrerebbero naturali estensioni (variamente amplificabili e nominabili) della peculiarità del suo professionismo. Simmetricamente, la "professionalità" dell'allievo consisterebbe nelle capacità e competenze funzionali al collezionare, arricchire e sviluppare in modo ordinato l'insieme delle conoscenze man mano acquisite (la personale struttura cognitiva, secondo l'accezione ausubeliana⁸): saper ascoltare, capire, fissare, comprendere, collegare, approfondire, ripetere, rielaborare, riapplicare, estendere, trasferire, utilizzare ciò che di volta in volta, e progressivamente -secondo un ordine di complessità crescente- gli viene insegnato rappresenterebbero, dunque, il suo impegno lavorativo. Essendo le stesse capacità apprenditive considerabili come conoscenze e competenze trasferibili (insegnabili), bisognerebbe assumere che il buon apprendimento è funzione del buon insegnamento, che il primo dipende dal secondo, di cui si caratterizza quale variabile dipendente. L'insuccesso scolastico dell'allievo, dunque, parrebbe spiegabile dall'insuccesso scolastico del docente (dei docenti, dell'ambiente didattico), dalla sua lacunosità o imperizia nel saper insegnare oltre che i contenuti disciplinari, anche le strategie mentali e i *learning-behaviour* indispensabili per imparare.

Osservando il fenomeno da tale vertice, si direbbe che tutta la dimensione relazionale, affettiva ed emozionale eventualmente ipotizzabile nel gioco insegnativo-apprenditivo rappresenti un elemento tutto

⁸ Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, Milano, 1978.

sommato esterno alla dinamica schematizzata. Qualcosa, forse, di privato: né pertinente, né, tantomeno, oggetto di tematizzazione. Vissuti, percezioni, desideri, illusioni, fantasie, proiezioni, introiezioni, attese, delusioni, inferiorità, invidie, gelosie, superiorità, compensazioni, identificazioni e altro dovrebbero apparire residuali mentali individuali fuori-gioco, da escludere nel caso si affaccino sulla scena relazionale, o – meglio- non considerabili in una mente convocata per un gioco di natura essenzialmente stimolativo-conoscitiva, e dunque finalizzato, progressivo, eterocentrato, artificiale, produttivo, incrementale, intenzionale. Oppure considerabili solo se circoscrivibili alla dinamica insegnativo-apprenditiva. Che è come dire accettabili scolasticamente fin tanto che si caratterizzano quale carburante energetico o fattore contestuale di ottimizzazione del transfer cognitivo. Le positive condizioni climatiche scolastiche, la buona atmosfera relazionale divengono allora facilitatori transferali, un qualcosa che stando positivamente intorno (epi-fenomeno), accanto ai processi acquisitivi, li facilita o, perlomeno, non li ostacola.

Questa dimensione epifenomenica viene, da questo vertice osservativo, assunta come dato naturalistico e, in qualche modo, privatistico. Un modo per dire che all'insegnante tocca insegnare, non occuparsi di relazionalità. La buona relazionalità dovrebbe caratterizzarsi come elemento dato, come fondale acquisito (almeno dalle regole della buona educazione, se non dalla consapevolezza della natura del setting scolastico), all'interno del quale attivare una professionale e custodita dinamica transferale. E nel caso tale fondale risulti inadeguato o disfunzionale, al docente spetta il compito di richiamare le regole, di sancire le trasgressioni. Nemmeno, di per sé, premiare i buoni comportamenti, giacché questi vengono assunti quale elemento dato, quale condizione naturale per poter professionalmente agire.

Questa interpretazione dei processi di insegnamento e di apprendimento può apparire, ai nostri giorni, grossolana e superata, nonostante il sottofondo ideico che la definisce sia tutt'ora attivo e mentalmente utilizzato nelle progettazioni ed esecuzioni del lavoro del docente. Se ne rinvengono tracce e sedimenti soprattutto in tante discussioni tra insegnanti negli organismi collegiali, nei colloqui con i genitori, nei rapporti con gli studenti, nel modo di valutare, di fare lezione, e, generalmente, di pensare e monitorare il processo formativo.

La relazione come strumento della formazione

Il parziale superamento del sotteso modello deterministico applicato ai processi formativi è stato facilitato prima di tutto dal suo fallimento operativo. Gli impliciti che alla forza stimolativa del docente corrispondeva un'adeguata cattura stabilizzata del discente sono stati variamente contraddetti dall'emergere e dal diffondersi di nuove forme di disapprendimento. All'allievo "che stava indietro" di un tempo si è affiancato l'allievo "che sta fuori" dalla classe dei nostri giorni. A quello che appariva povero di pensieri e di parole, quello che ne pare persino troppo invasivo, al punto da non saper sostenere su stimoli culturali diversi o complessi. La razionalizzazione e professionalizzazione del gesto insegnativo sembra –paradossalmente- aver incentivato una forma analoga di professionalizzazione del disapprendimento negli allievi, si anticipava. Anche per queste ragioni si è dunque provato –attraverso una pluralità di approcci e tramite lo sviluppo di vari programmi di ricerca- a ristudiare e ripensare la meccanica e la dinamica della formazione scolastica, sottolineando sempre di più la necessità –per l'insegnante- di occuparsi non solo di ciò che sa e di come insegnarlo, ma di mettersi nei panni (nella mente) dell'allievo, al fine di orientarne il personale stile apprenditivo. Un approfondimento e un ampliamento –questo- delle funzioni e del ruolo dell'insegnante, cui viene sempre più richiesta una competenza eteroreferenziale. Le nuove acquisizioni, variamente diffuse e sviluppate nel nostro Paese a partire dalla fine degli anni '80, hanno messo in evidenza come in ogni processo apprenditivo si attivino abilità diverse, cognitive e metacognitive, a loro volta variamente innescate o inibite da fattori emozionali ed affettivi. Le ricerche sulla metacognizione, in particolare, intesa soprattutto come "thinking about"⁹, ossia consapevolezza delle proprie concezioni, del loro valore e dei loro limiti, e capacità di compararle con altre informazioni, hanno variamente sottolineato la necessità di insegnare agli allievi a conoscere e controllare le proprie strategie di pensiero e di apprendimento al fine di ottenere positivi risultati nei processi apprenditivi. Si inizia in tal modo a riproporre ai docenti tecniche di tipo socratico, basate sulla messa in discussione delle conoscenze, su forme di autointerrogazione e di dialettica che dovrebbero aiutare gli allievi a pensare il proprio pensiero, a pensarsi, a interrogare i propri modi di conoscere. La consapevolezza scientifica del ruolo delle rappresentazioni mentali, dei modelli mentali nella costruzione delle conoscenze (anticipano analogicamente la realtà sconosciuta o, nella patologia e nel disapprendimento, la sostituiscono progressivamente) ha orientato –da allora- molta letteratura

⁹ Kuhn D., Amsel E., O'Loughlin M., *The development of scientific thinking skills*, Academic Press, Orlando, 1988.

psicopedagogica a occuparsi di strategie di insegnamento del pensiero, di modalità di imparare a imparare, al fine di limitare i rischi della stimolazione a vuoto, dell'apprendimento meccanico, delle diverse "trappole dell'intelligenza" in cui è facile cadere quando si è ciechi e sordi rispetto alle personali strategie di pensiero e di costruzione delle conoscenze¹⁰. Questi diversi modelli di stimolazione dell'apprendere si caratterizzano per la cura posta non tanto ai contenuti stimolativi, ma alle condizioni necessarie per cui la mente del formando possa costruire le sue conoscenze. Si tratta di programmi che si propongono di non insegnare qualcosa di esterno alla mente del discente, ma di stimolare in lui la consapevolezza e il controllo dei propri modelli mentali, delle proprie strategie conoscitive, del proprio modo di generare le conoscenze e di imparare. Questi studi hanno segnalato il bisogno – per chi si occupa di conoscere la funzionalità della mente – di vedere con nuovi occhi le variabili intervenienti fra lo stimolo e la risposta apprenditiva a suo tempo ipotizzate dalla psicologia scientifica post-comportamentista.

Molti aspetti di queste ricerche sembrano esser diventate patrimonio comune della formazione professionale dei docenti dei nostri giorni. Molti docenti "sanno" –ora- che il discente non è un passivo intercettatore e memorizzatore di stimoli formativi, bensì un attivo conoscitore e co-costruttore dei processi di conoscenza. "Sanno" che l'allievo è attore essenziale dei propri processi mentali, che il suo compito non consiste tanto nel catturare e riprodurre gli stimoli dispersi nell'ambiente scolastico, quanto di elaborarli, trasferirli, rielaborarli ed applicarli. "Sanno" che alla base di molto disapprendimento sono rinvenibili non tanto vuoti formativi, assenze di informazioni, quanto attive mis-concezioni, mis-conoscenze, ovvero modelli mentali primitivi, ingenui, involuti, cui è molto affezionato e tramite i quali legge e cerca di capire il mondo. "Sanno" che il loro compito consiste nel favorire il *conceptual change*: i passaggi da ordini mentali inferiori a quelli superiori; a disambiguare i suoi malintesi scriptali, a ri-conoscere le sue concezioni ingenuie, a farlo riflettere sui vecchi scenari mentali per aiutarlo a transitare verso nuovi e più evoluti ambienti mentali. Hanno pure imparato che più che sui contenuti, occorre fare leva su competenze trasversali, trasferibili, amplificabili e che è necessario incoraggiare le capacità di monitorare l'apprendimento, aiutando l'allievo a pensare il suo pensiero, i suoi schemi, le sue concezioni (metacognizione, appunto). A conoscere il proprio personale funzionamento mentale, a conoscere le conoscenze del proprio funzionamento mentale, a controllare il proprio pensare. "Sanno", anche, che il discente va maggiormente incentivato a riflettere, ad elaborare e rielaborare, ad applicar e trasferire ciò che impara di volta in volta. Va incoraggiato a conoscere i propri stili di conoscenza, le tattiche e le strategie che utilizza e che potrebbe utilizzare in vari domini conoscitivi. Più metaconoscenza, parrebbe, più conoscenza. Maggior autoconoscenza, maggior successo scolastico.

Difficile immaginare e verificare quanto questo "sapere" intorno alle nuove visioni della conoscenza si sia tradotto e si sia "incarnato" nella professionalità del docente. E ciò non tanto in ragione di una necessaria attesa per la metabolizzazione professionale dei principali assunti di queste ricerche, quanto per questioni attinenti la sopportabilità mentale di queste conoscenze, di cui si farà cenno. Di fatto, le numerose e varie tecniche illustrate nella letteratura di settore e variamente sperimentate nelle scuole per insegnare al docente come aiutare l'allievo a conoscersi, a conoscere il suo peculiare modo di pensare, di ricordare, di capire, hanno messo in evidenza nuove frontiere di professionalità, seppur paiono a volte limitarsi entro i recinti di un'ergonomia cognitiva, ove poca considerazione è dedicata al ruolo degli affetti e alle tematiche transferali e controtransferali implicate nei processi di insegnamento-apprendimento.

Questo indiretta sollecitazione rivolta al docente perché consideri anche i processi di apprendimento sua ineludibile competenza professionale ha inevitabilmente messo in evidenza il ruolo essenziale delle dinamiche relazionali. Da elemento naturalistico di contorno, la relazionalità si è sempre più venuta configurando come necessaria premessa professionale per la negoziazione e le co-costruzione della conoscenza.

Questo modo di leggere e di assumere il processo insegnativo-apprenditivo quale evento di condivisione, costruzione, negoziazione di diverse interpretazioni della realtà, di diversi "mondi possibili" lascia sullo sfondo (o, meglio, in superficie) la visione di un allievo e di un docente impegnati in un gioco di trasferimento concettuale, né essi vengono più percepiti nei termini skinneriani di controllato-controllatore. Le correzioni neo-cognitivistiche, gli apporti della cosiddetta *philosophy of mind*, le intuizioni piagetiane e bruneriane¹¹ hanno evidenziato il ruolo della dimensione socioaffettiva –variamente regolata dalle dinamiche

¹⁰ De Beni M., *Costruire l'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1994

¹¹ Vedasi in Gilli G., Marchetti A., (a cura di), *Prospettive sociogenetiche e sviluppo cognitivo*, R.Cortina, Milano, 1991; Bruner J., (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988;

Bruner J., (1990), *La ricerca del significato*, Bollati-Boringhieri, Torino, 1992;

Bruner J., *La costruzione narrativa della "realtà"*, in Ammanniti M., Stern D.N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari, 1991.

razionali- recepitata non più tangenzialmente, e nemmeno quale carburante della cognitività o fenomeno in parallela evoluzione. Un po' un ritorno a Delfi, la riapertura verso antiche intuizioni che ritenevano indispensabile, per poter conoscere il mondo, conoscere se stessi. In effetti le diverse proposte maturate in questi anni nella letteratura scolastica hanno sollecitato diverse pratiche di formazione centrate sulla conoscenza di sé: l'allievo viene invitato a riflettere su cosa sa di se stesso, quali sono i suoi pensieri, come ritiene di funzionare mentalmente, di studiare, di memorizzare, quali ritiene essere i suoi stili conoscitivi, le sue difficoltà e punti di forza e così via. Inevitabilmente l'esigenza di avvicinarsi maggiormente all'identità dell'allievo ha suscitato rinnovate attenzioni nei confronti delle tematiche relazionali, sempre più percepite come condizioni basilari per costruire insieme agli allievi un condiviso percorso epistemico.

L'idea che si possano imparare tecniche e strategie comunicativo-relazionali finalizzate a questo processo di accompagnamento e di aiuto alla consapevolezza di sé (dell'allievo) ha facilitato lo svilupparsi di multiformi strategie formative dedicate, di cui si faranno alcuni riferimenti successivamente. Si afferma, anche grazie a questi contributi, l'immagine di un discente che –per poter conoscere- deve conoscersi, o, perlomeno, deve conoscere alcune sue modalità di conoscenza. Una prima inversione del *cogito* cartesiano a suo tempo segnalata da D.Winnicott: per poter pensare, occorre in qualche modo dimostrare a se stessi la propria esistenza (*sum, ergo cogito*).

La relazione come formazione

Le rilevanti acquisizioni appena accennate hanno indubbiamente –seppure indirettamente- riproposto la necessità di ripensare il ruolo della dinamica relazionale nei processi formativi in ambito scolastico: da elemento epifenomenico e naturalistico –si diceva- a necessaria e indispensabile competenza professionale perché il docente possa svolgere il suo lavoro. Si permane, in osservanza al modello mentale implicito, in una concezione logocentrica, ovvero si assume che il soggetto possa conoscersi seguendo, in qualche modo, la tracciatura razionale proposta dal docente. Si assume, in qualche modo, che la mente del discente è la sua coscienza, il suo Io. Si ritiene che –una volta indicato un percorso autoscopico e autoriflessivo- l'alunno disporrà delle necessarie strategie cognitive per osservarsi, per capirsi, per correggersi e migliorarsi. Questa visione razionalista della mente umana ha facilmente indotto fantasie idealizzanti sulle possibilità di autoconoscenza e di autoadattamento, che si sono spesso alleate a sedimentate idee sulle possibilità di cambiare e di correggere i percorsi individuali tramite una corretta e tempestiva informazione e un accurato monitoraggio e riorientamento comportamentale.

Eppure da almeno alcuni decenni una pluralità di scienze evolutive ha messo in evidenza la necessità di ripensare l'idea di evoluzione quale processo lineare, graduale, univocamente maturativo. Già 25 anni fa la teoria degli equilibri punteggiati di due giovani paleontologi americani (Stephen J.Gould del Museum of Comparative Zoology di Harvard e Niles Eldredge del Museum of Natural History di New York) rovesciava l'immagine darwiniana consolidatasi nella prima metà del secolo scorso. La vita evolve da un processo affatto uniforme e graduale, anticipavano: è caratterizzata, anzi, da alternanze fra periodi di stabilità e di rapida trasformazione. Le specie originano per la divergenza di piccole popolazioni ai margini della specie madre (speciazione allopatrica)¹². La svolta al pensiero evolucionista è proseguita con le ricerche di Elisabeth S.Vrba, Henry Atlan, Richard A. Lewontin, Luigi Cavalli-Sforza, oltre ai citati Stephen Gould e Niles Eldredge¹³: le novità non insorgono essenzialmente da graduali trasformazioni e adattamenti, ma da rapide divaricazioni, da “salti” evolutivi, da discontinuità, da devianze, da marginalità, da incongruenze, da disadattamenti. L'interpretazione progressionista dei processi di evoluzione biologica, la tradizione uniformista e gradualista che suggerivano di interpretare l'evoluzione quale continuo, lento e uniforme processo di trasformazione adattiva e direzionata della vita all'ambiente ha ricevuto continue disconferme scientifiche da questi indirizzi di ricerca. “L'evoluzione non appare più come il regno della necessità e di un'ottimalità adattiva di tipo finalistico, ma come il risultato polimorfo e imprevedibile di percorsi contingenti, di adattamenti secondari e sub-ottimali, di bricolage imprevedibili. L'impiego adattivo attuale (più o meno

¹² Eldredge N., Gould S.J., *Punctuated equilibria: an alternative to phylet gradualism*, in Schopf T.J.M., ed., *Models in Paleobiology*, Freeman, S.Francisco, tr.it. *Gli equilibri punteggiati: un'alternativa al gradualismo filetico*, in Eldredge N., *Strutture del tempo*, Hopeful Monster Ed., Firenze, 1991, pp.221-260.

¹³ Per una visione d'insieme dell'amplificazione possibile delle ricerche indicate vedasi Gould S.J., *Il darwinismo e l'ampliamento della teoria evolucionista*, in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985. Degli stessi autori, che hanno avuto il merito di introdurre nel dibattito italiano i temi del pluralismo evolutivo e della contingenza delle scienze nei sistemi complessi ed evolutivi: *Modi di pensare post-darwiniani. Saggio sul pluralismo evolutivo*, Ed. Dedalo, Bari, 1984; *Origini di storie*, Feltrinelli, Milano, 1993; Ceruti M., *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli, Milano, 1986; Preta L., *La narrazione delle origini*, Laterza, Roma-Bari, 1991; Preta L., (a cura di), *Immagini e metafore della scienza*, Laterza, Roma-Bari, 1992.

soddisfacente e bizzarro) di una struttura non implica che questa sia stata costruita gradualmente e selettivamente per quell'impiego: l'utilità attuale e l'origine storica di un organo devono essere distinti".¹⁴

Il superamento delle concezioni creazioniste ed essenzialiste saldatisi nell'Ottocento a quelle darwiniane e post darwiniane (dall'evoluzione come lento e inarrestabile dispiegarsi delle forme eterne impresse dalla divinità al mondo naturale, all'evoluzione come progressiva azione uniformante della selezione naturale operante sulle diversità casuali delle mutazioni individuali), questo superamento non si arresta negli ambiti disciplinari-sorgente. Coinvolge di necessità le nostre idee di cambiamento, di evoluzione, di maturazione, di modi conoscere e di imparare, di trasformazione, di scienza. L'acritica utilizzazione di queste classiche concezioni (soprattutto quelle che assimilano l'apprendimento all'adattamento, lo sviluppo alla direzione, la crescita alla stimolazione, la formazione al dare la buona forma) rischiano di apparire unilaterali, semplificate, grossolane, meccaniche. La stessa intera costruzione epistemologica popperiana sembra dominata da una onnipervasiva analogia con il neo-darwinismo (non è lotta per la sopravvivenza fra teorie?) con l'adattazionismo (nella teoria della verosimiglianza) e con il modello problema-soluzione¹⁵. Se si sostituisce a "organismo" o "specie" i termini "teoria scientifica" o "insieme di teorie" si ottiene con facilità un coerente darwinismo epistemologico, fondato sulle stesse metafore di quello biologico. Se si pensa alle tante rappresentazioni di formazione, ai tanti miti interni della pedagogia e di molta psicologia (eliminare-curare i sintomi, rieducare, insegnare, stimolare, adattare, direzionare) ci si ritrova nelle stesse atmosfere darwiniane, corrette a volte solo nominalmente.

La nozione di *ex-aptation* sembra correggere, almeno parzialmente, l'adattazionismo implicito nei dominanti miti interni della formazione e della cura. Può aiutare a leggere nell'atipicità, nella politipicità non solo lo scarto dalla norma, l'imperfezione, la mancanza, l'errore, la devianza, ma anche le possibilità. Può aiutare a vedere nei sintomi, nei percorsi individuali, nell'imperfezione, della non ottimizzazione, nell'incertezza, nel non precoce adattamento non solo una marginalità o una patologia, ma anche un mix di opportunità per un'evoluzione più creativa, maggiormente rispettosa delle proprie individualità e caratteristiche.

Il legame che unisce le dinamiche relazionali con i processi di conoscenza viene considerato in modo ancor più profondo ed essenziale nel caso si assuma quale postazione osservativo-ermeneutica il vertice clinico-fenomenologico.

Questa peculiare prospettiva di analisi permette di intuire gli inneschi dei processi cognitivi, analizzandone i sottili confini con le dimensioni emozionali ed affettive. Il riferimento al letto (*klinè*) rimanda da un lato ad una conoscenza sviluppatasi intorno al capezzale di persone sofferenti, dall'altro ad un simbolico posizionamento epistemico ed ermeneutico (uno "sguardo" clinostatico) che permette di vedere e di considerare le relazioni fra il sopra e il sotto, il fuori e il dentro, il reale e il fantasmatico, il logico e il simbolico, le competenze e gli atteggiamenti, i dati oggettivi e il mondo soggettuale, la realtà fisica e quella fenomenica, le dimensioni consapevoli e inconsapevoli della mente.

E' una conoscenza che emerge dallo studio di parziali paralisi o inceppamenti ("inibizioni" secondo la figlia di Freud o "restrizioni intellettive" secondo la conterranea Melanie Klein) delle condotte logico-proposizionali, e che ha permesso di considerare ciò che un tempo si definiva genericamente col termine intelligenza non le capacità mentali di un individuo, ma ciò che della sua mente è disponibile ad una relazionalità sopportabile col mondo (in senso lato, anche culturale).

Da questo vertice si intuisce che la mente non è la coscienza e che l'Io (la coscienza) è una parte dello psichismo individuale. La capacità di pensare è permessa dalla libertà dell'Io di interagire con le dimensioni latenti della mente. Un Io disgiunto (separato, scisso, difeso, controllato, limitato) dalle dimensioni analogiche, figurali e immaginifiche della mente può risultare più ordinato e meno problematico, ma paga il suo ordine diurno e la sua relativa aconfittualità con una ristrettezza ideativo-immaginativa che rende il suo processo conoscitivo variamente primitivo (adesività culturale e relazionale, apprendimento imitativo, di marca invidiosa, replicativo, competitivo, adattivo, intellettualistico, razionalizzato, reattivo, e così via). Un Io posseduto dalle dimensioni inconsce della mente soccombe rispetto al materiale immaginifico e simbolico che lo investe (follia). Un Io in grado di interagire con gli aspetti più mobili e protologici sviluppa una forma di conoscenza più flessibile, creativa, ampia, personalizzata

Da questa prospettiva molto disapprendimento e insuccesso scolastico (e molta conoscenza replicativa) non sono funzioni di inadeguata stimolazione o insufficiente intelligenza, ma di un limite

¹⁴ Pievani T., L'evoluzione rapsodica. Saggio su exaptation e il pluralismo evolutivo, *Rivista di Psicologia*, 1, 1999.

¹⁵ Pievani T., *ivi*.

dinamico (pulsionale, affettivo, primario) delle capacità simboliche della mente. Il contenitore mentale ristretto, inibito, difeso non è messo in condizione di ospitare e personalizzare contenuti che non appaiano troppo complessi, “dolorosi”, metablitici (cambiativi, trasformativi). Tantomeno di personalizzarli (deglutirli, metabolizzarli, utilizzarli): al più li fissa in celle mnestiche e logiche, scomponendo e scindendone la matrice affettiva e il complessivo valore simbolico. Ne può derivare un’eccellente conoscenza intellettuale che viene utilizzata –inconsapevolmente- come strumento di sopraffazione, di attacco, di offesa, di competizione. Ovvero una conoscenza distruttiva, non generativa. Una conoscenza che non permette altra conoscenza all’infuori di questa logica di pre-potenza, di potenza anticipata.

Il vertice psicoanalitico –in questa accezione- aiuta, può aiutare il non-specialista della sofferenza mentale a bonificare indirettamente le condizioni dell’imparare, aiutando l’allievo a mettere a disposizione una più ampia mentalizzazione nel dialogare la cultura in senso lato e ad utilizzarla in senso creativo e generativo. Può aiutare il docente-tutor a divenire maggiormente responsabile del suo rapporto con la cultura che insegna e delle diverse dinamiche (proiettive, introiettive, distruttive, generative) in cui è coinvolto nel sistema-classe e nella scuola. Maggior consapevolezza significa maggior libertà e un più ampio spettro di responsabilità. Ciò che non si conosce, ciò di cui non ci si rende conto, infatti, non sembra essere modificabile.

L’imparare, seguendo questo filone di ricerche, si caratterizza sempre come un evento non solo gradevole e piacevolmente sorprendente, ma anche faticoso e doloroso, giacché –in un modo o nell’altro- minaccia il senso di continuità, provoca rotture, impone cambiamenti, insidia la coerenza tra le parti dell’Io, costringe ad evoluzioni ed ulteriori differenziazioni. Tutto questo, in diversa misura da soggetto a soggetto, suscita ansia e sofferenza, fa sentir vuoti e persi, insicuri e soli, fragili e separati, dipendenti e narcisisticamente feriti. Fa provare sentimenti di invidia e di fiducia, di distruttività e di speranza, in quanto espone ed esibisce le inferiorità, le inadeguatezze e le fragilità. Diverse ricerche¹⁶ hanno analizzato gli isomorfismi fra modelli relazionali primari (generalmente vissuti o subiti in ambito familiare) e atteggiamento conoscitivo secondario, delineando tipologie di regimi affettivo-relazionali correlabili a disposizioni apprenditive e a modelli conoscitivi successivi. Altre analisi¹⁷ hanno messo maggiormente in luce i complessi fattori affettivo-pulsionali messi in gioco nelle normali e quotidiane dinamiche formative fra docenti e allievi, docenti e docenti. Occupandosi con maggior specificità degli atteggiamenti mentali, prima ancora che dei comportamenti, questi studi hanno posto in evidenza i sottili ma efficaci registri mentali che preparano e sottostanno alle performances scolastiche di insegnanti e allievi. Se anche i processi conoscitivi si caratterizzano quale evoluzione di semiosi socioaffettive, il primo strumento professionale di lavoro del docente sembrerebbe consistere nelle sue sensibilità e capacità dinamiche, nell’usare la sua mente quale strumento elaborativo in grado di sostenere i propri allievi a pensare e a sviluppare una conoscenza meno meccanica ed adesiva.

L’autosvalutazione, l’onnipotenza grandiosa compensativa, il rifiuto della dipendenza, la ricerca del successo sopra gli altri e dell’insuccesso contro gli altri, l’anaffettività, l’avidità insidiosa, la manipolazione degli altri e dei propri sentimenti, la falsità emotiva, l’adesiva obbedienza a modelli comportamentali non sentiti sono alcune delle condizioni del disapprendimento e della sofferenza che questa meccanizzazione dei rituali scolastici indirettamente produce e alleva. L’esaltazione monocola della produttività culturale e del “principio di prestazione” a scapito dell’attenzione verso la complessiva funzionalità mentale comporta paradossalmente una forte perdita di “produttività” in termini di qualità del vivere, qualità dell’insegnare e affidabilità dell’apprendere. Proprio come nell’esperienza di scientificizzazione tayloristica del lavoro: l’implicito invito al “non pensare” diretto al lavoratore allo scopo di semplificarli il lavoro ha prodotto prima sofferenza, depressioni e suicidi, poi ribellione e luddismo.

Questa postazione osservativa ed ermeneutica del processo formativo permette di scorgervi un universo non meno interessante ed educativo dell’universo esterno, quello verso cui normalmente si orientano le attenzioni e le competenze professionali. E’, questa, l’area del simbolico, del precategoriale, delle ambivalenze, dell’immaginale, dei fantasmi, delle strutture più mobili, arcaiche, primarie e fondative

¹⁶ Meltzer D., Harris M., Patterns familiari ed educabilità culturale, *Giornale di neuropsichiatria dell’età evolutiva*, III,3,1983; Meltzer D., Harris M., *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*, Centro scientifico Torinese, Torino, 1986; Meltzer D., Configurazioni familiari ed educabilità culturale, in *Studi di metapsicologia allargata. Applicazioni cliniche del pensiero di Bion*, Raffaello Cortina, Milano, 1987.

¹⁷ Salzberger I., Wittenberg G., Polacco H., Osborne E., *L’esperienza emotiva nei processi di insegnamento e di apprendimento*, Liguori Editore, Napoli, 1987.

della mente. Vi si incontrano le paure e i bisogni delle persone: la paura dell'incontro con persone e oggetti culturali nuovi, la paura del grande gruppo anomico, senza regole, potenzialmente distruttivo, la paura di perdersi, di confondersi, di disintegrarsi, di venir abbandonati, la paura delle situazioni non familiari, non strutturate, la paura di ritrovarsi sempre all'inizio di qualcosa. È anche il mondo dei bisogni e dei desideri. Il bisogno di esistere, di essere valorizzati, di essere insieme e divisi, di essere protetti, sicuri, garantiti, salvati, il bisogno di dare sbocco ai sentimenti con i gesti, il pensiero, le parole, di essere definiti, con-tenuti, pensati, identificati. Lo sguardo verso le due dimensioni (quella reale e quella latente) non solo permette di scorgere "oggetti" plurimi, ma ogni oggetto evidenzia una corposità e uno spessore inimmaginabili se osservati dalla usuale prospettiva di realtà. Ad esempio, osservare il bambino è, insieme, strategia di monitoraggio dei suoi comportamenti e dei suoi apprendimenti e aiuto alla sua personificazione e identificazione (ti osservo, ti penso, tu esisti per me, io ci sono per te). Ascoltare il ragazzo è strumento di controllo dei suoi saperi e, insieme, modo per fargli sperimentare la paura e il piacere di essere al centro dell'attenzione, amato, pensato come cosa diversa dagli altri, unica. Il controllo della classe si evidenzia quale dispositivo di regolamentazione degli scambi matetici e, insieme, protezione dall'ansia di disintegrazione, dalla invasività del gruppo, garanzia di non commistione e confusione di sentimenti e comportamenti delle persone. L'attesa del docente, il suo consapevole saper aspettare può far scorgere un'idea di cortese stimolazione indiretta, di sapiente regia maieutica e, insieme, disponibilità a lasciarsi investire dalle proiezioni dell'allievo, senza impedirle, senza regolamentarle prima che l'allievo non abbia sperimentato la libertà e la possibilità di agire tramite lui, contro di lui, al posto di lui. "Come se", appunto, fosse lui.

La sensibilità psicodinamica espone anche all'attenzione del docente le plurivoche dimensioni transferali e controtransferali agite nella normale relazionalità scolastica, nei cui confronti non basta dirsi che non sono di pertinenza del setting scolastico per evitarne i coinvolgimenti e le potenzialità. Il tema della traslazione, ovvero il rivivere inconsapevolmente con persone nuove registri mentali sperimentati in rapporti significativi del passato, ha costituito un oggetto centrale di riflessione nell'ambito psicoanalitico. Molta ricerca al riguardo ha permesso di acquisire varie informazioni intorno a questa universale e non visibile strategia comunicativo-relazionale, a questa sorta di efficace e potente commedia interna. Si è notato, ad esempio, che i sentimenti e gli affetti più negativi, socialmente e culturalmente maggiormente stigmatizzati, tendono – a certe condizioni – ad essere attribuiti agli altri (proiettati) piuttosto che autoriferiti. Oppure, simmetricamente, che attraverso meccanismi di idealizzazione e di identificazione, è possibile attribuirsi modi di essere e di fare di altri, quasi che bastasse dirsi di essere *come* un altro per essere l'altro. Si è pure osservato la tendenza a separare più o meno rigidamente gli affetti positivi da quelli negativi (voglia di dominare, di distruggere, di aggredire, di prendere il potere dell'altro, di aver più cose degli altri, di non preoccuparsi dell'altro, e così via), mantenendo una sorta di indifferenza e non coinvolgimento rispetto ai *propri* sentimenti negativi, quasi fossero, appunto, cose degli altri. Queste e altre osservazioni hanno permesso di pensare la relazionalità umana e professionale in modo più complesso di quanto ipotizzabile leggendola dall'esterno: solo la consapevolezza degli elementi transferali *agiti* nella relazione, la consapevolezza delle dinamiche proiettive e introiettive attivate in ogni rapporto può aiutare il soggetto titolare di un setting formativo comprendere il senso della relazione. La buona relazione, anche professionale, non si caratterizza quale rapporto acconfittuale, quale dinamica depurata dalle emozioni negative, bonificata dalle attese irrealistiche, semmai quella in cui vi è un grado di consapevolezza delle vicende agite.

Mentre la ricerca sugli aspetti transferali implicati nella relazione analitica ha permesso di meglio individuarne caratteristiche, motivazioni, effetti e conseguenze, il *transfert* in ambiente formativo è apparso generalmente sottovalutato e ridimensionato, sia sotto l'aspetto della ricerca che della pratica formativa¹⁸. Tale disattenzione è stata generalmente spiegata in ragione delle sostanziali e ribadite differenze tra il setting clinico-psicologico e quello pedagogico: regressivo e avalutativo il primo, progressivo e valutativo il secondo, allestito per l'Es il primo, adeguato al Super-Io e all'Io il secondo. Le differenze tra i due contenitori mentali sono apparse ancor più accentuate comparando setting psicoanalitici di matrice freudiana con setting didattico-scolastici. In questi casi il particolare allestimento della regia relazionale freudiana (restrizione della dimensione di realtà, presenza assente dell'analista, indotta frustrazione, soggiorno prolungato sull'infanzia del paziente, ad esempio) lascia intendere d'essere lo stesso setting psicoanalitico attivatore e fomentatore delle dinamiche relazionali primitive, e, complementariamente, pone in luce gli aspetti di neutralità e di realistica del *setting* scolastico, che risulterebbe difeso dalle irruzioni dell'inconscio grazie anche all'attivismo didattico-organizzativo dei suoi protagonisti.

¹⁸ P.Roveda, *Il transfert nell'attività educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 1979.

La lunga stagione dei curricoli e dei servomeccanismi didattici ha probabilmente contribuito a distogliere lo sguardo da queste presenze imprevedibili. La centratura essenziale sui compiti, la dimensione collettiva, l'artificialità delle gruppalità e altro hanno ulteriormente suggerito di individuare altrove le salienze e le criticità del lavoro scolastico. Da questo punto di vista l'attivismo programmatico, implementativo e valutativo dei docenti, i numerosi impegni scolastici di tutti gli operatori, i problemi organizzativi e di management si sono venuti caratterizzando da un lato quali frontiere dell'innovazione, dall'altro quale percorsi e strumenti protesici e difensivi: non lasciano tempo per altro; pensando ad essi, non si può pensare a ciò che essi potrebbero coprire.

La consapevolezza dei processi transferali in ambiente scolastico è, al contrario, permessa dalla iniziale accettazione di vedere fenomenologicamente e clinicamente la scuola e i suoi elementi costitutivi, e, per altro verso, indica vaste e forse nuove aree di formazione e di autoformazione per gli insegnanti.

Il rendersi coscienti, nella scuola, della contropartita fantasmatica implicata nella relazionalità formativa dovrebbe aiutare –secondo le ipotesi cliniche– gli insegnanti e gli allievi a sviluppare atteggiamenti più equilibrati, realistici e psicologicamente risolti nei confronti di se stessi e dei rispettivi impegni professionali. Non tutti gli insegnanti e i ragazzi arrivano nella scuola e transitano nella scuola in tali condizioni mentali. Le persone maggiormente in difficoltà tendono a preservarsi una mente semplificata, magica, onnipotente. Tendono a pensare in modo polarizzato, a scindere nettamente gli aspetti positivi da quelli negativi. Evitano in qualche modo la dolorosa accettazione della realtà. La mancata indagine di realtà rinforza a sua volta mentalizzazioni estreme e semplificate, certezze indiscutibili, che rendono inutili i pazienti e faticosi tentativi di capire e verificare.

La prospettiva psicodinamica dei processi di conoscenza e di relazione tende, dunque, a individuare negli affetti non solo fattori di contorno – per quanto essenziali – allo sviluppo del pensiero e della personalità, ma fattori fondativi, matrici originarie della cognitività. In questo ambito – come si è avuto modo di anticipare – leggere e tentare di capire l'esperienza di insegnamento e di apprendimento significa incontrarsi con timori, paure, piaceri, difficoltà, emozioni e affetti *primari*, a indicare la loro universalità e primigenità, a segnalare non tanto una dimensione infantile irrisolta tipica dei soggetti psicologicamente malati, quanto le caratteristiche reali di funzionamento mentale di ogni persona, in cui gli aspetti primari di pensiero possono essere variamente elaborati, resi coscienti, posti sotto controllo, armonizzati con le condotte mentali secondarie, oppure lasciati incontrollati, negati, rimossi, separati dal dialogo con la coscienza.

Qualora si resista al desiderio di dislocare questa meccanica mentale nelle personalità nevrotiche o psicotiche risulta meno fastidioso e improprio parlare di apprendimento e intuire desideri compensativi, timori di perdite, confronti inferiorizzanti, tentativi di rimonta, abbandoni precoci, rimostranze infinite, tentativi di lotta, fatica e dolore, illusioni e disillusioni, desideri di evitare il non sapere, di stare incompiuti, di accettare mutilazioni, ma anche sforzi per sottrarsi al dominio di chi sa e di chi può, di contrastarne la forza, di succhiarne le energie o di rubargli le proprietà mentali.

Bon ton relazionali

Da quanto schematicamente anticipato, la relazionalità professionale è “imparabile” secondo diverse possibilità e strategie; dettate, a loro volta, dal modo di intenderla e dal livello di profondità cui si vuol accedere. Per setting professionali caratterizzati da una relazionalità limitata, custodita da scambi ben definiti, strutturata intorno ad un “dare-avere” circoscritto e a corta finalizzazione (si pensi alla relazione *front-line* di sportellisti o alla comunicazione persuasiva o seduttiva del venditore porta-a-porta o in video) si intuisce l'opportunità di training simil-addestrativi sulla comunicazione e la relazione. L'analisi della componentistica comunicativa, delle dimensioni pragmatiche e retoriche, delle caratteristiche analogiche e digitali della comunicazione umana, dei più comuni errori rilevabili nei diversi set comunicativo-relazionali e dei suggerimenti per una comunicazione maggiormente funzionale agli obiettivi prefissati costituiscono, in genere, diffusi pacchetti formativi variamente etichettati ed aggiornati.

Si parla, al riguardo, di “competenze” relazionali che, una volta analizzate ed “imparate”, metterebbero in condizione l'allievo di riprodurle secondo il modello proposto. Questo modo di trattare la relazionalità risente, come si intuisce, di quei paradigmi razionalistici che portano a ritenere che essa possa essere scomposta nelle sue componenti essenziali, analizzata e ricomposta in modo oggettivo, ovvero in qualche modo indipendente dalle variabili soggettive. Da questa prospettiva osservativa ed ermeneutica si ritiene che gli apprendimenti inadeguati

possano essere variamente dismessi a favore di apprendimenti ritenuti maggiormente funzionali e adattivi. Ritenendo la legge dell'effetto (il comportamento si stabilizza in ragione degli effetti positivi che la sua emissione induce nel soggetto) la legge fondamentale per spiegare il comportamento umano, questo modo di pensare ha indotto un'amplissima ricerca finalizzata ad analizzare il rapporto fra variabili di contesto e comportamenti umani, nell'ipotesi non solo di spiegarli in termini causalistici, ma anche di modificarli con opportune strategie di intervento.

Queste, essenzialmente, si basano sul favorire la disattivazione di comportamenti ritenuti sbagliati (*target-behavior*) e facilitare l'apprendimento e lo sviluppo di comportamenti ritenuti adeguati (*goal-behavior*), agendo su classi di variabili antecedenti e conseguenti la manifestazione del comportamento. Impostazioni similari di formazione alla relazionalità sono rinvenibili dietro molte strategie formative destinate anche ai docenti e ai tutor. Strategie che sembrano ricalcare, con qualche modifica (per lo più terminologica), studi e proposte maturate anche nell'ambiente scolastico a partire dagli anni '70¹⁹.

Gli strumenti di analisi e di osservazione delle modalità relazionali del docente in classe hanno rappresentato non solo un tentativo di precisare e misurare i complessi *patterns* comportamentali presenti nella dinamica relazionale dell'insegnante, ma hanno costituito un ricco serbatoio di spunti per la formazione degli stessi docenti. Nonostante l'artificiosità di alcune classificazioni, il sincretismo teorico sotteso ad esse, l'indifferenza verso i fattori di contesto e la difficoltà di utilizzo pratico²⁰, questi sistemi hanno permesso di ipotizzare strategie di formazione nei confronti dei docenti allo scopo di insegnare loro, in modo tutto sommato economico e semplice, quali tecniche relazionali sia auspicabile utilizzare e quali comportamenti professionali siano da evitare. Si spazia –in tali modelli formativi- dall'insegnamento di tecniche didattiche per migliorare l'efficacia dell'insegnamento (progettazione chiara dell'intervento, definizione comportamentale delle attese e degli obiettivi, predisposizione di ambienti favorevoli, definizione dei comportamenti sì e no, controllo degli stimoli e delle risposte, *prompting*, ridondanze, stimolazione e valutazione *step-by-step*), alla proposta di strategie relazionali nei confronti degli allievi (ignorare sistematicamente i loro comportamenti disfunzionali, premiare quelli funzionali, scaricare le tensioni con l'umorismo, eliminare le distrazioni, allontanamenti tattici, valutazione obiettiva dei fatti, utilizzo di rinforzatori sociali e materiali, piani educativi individualizzati, estinzione dei comportamenti negativi)²¹.

Facile intuire, in questo contesto teorico, le caratteristiche e il senso di una formazione dei docenti allo scopo di renderli competenti nelle strategie comunicativo-relazionali e nella complessiva gestione dell'aula, specie in situazioni di criticità. Si tratta di allenarli (tramite appositi training) alla pianificazione dettagliata di interventi didattico-relazionali finalizzati ad estinguere negli allievi i comportamenti ritenuti negativi e a rinforzare quelli assunti come positivi, all'utilizzo di vaste categorie di rinforzatori sociali e materiali, sino all'assunzione di "tecniche" relazionali facilitanti il controllo del comportamento dell'allievo²².

In sintonia con l'approccio di cui stiamo sintetizzando il back-ground culturale e le procedure d'intervento si collocano le sollecitazioni didattico-formative derivanti dalla Rational Emotive Therapy (RET) di Albert Ellis²³, diffusasi anche nel nostro Paese. Assumendo che la maggioranza dei comportamenti disfunzionali delle persone sia la risultanza di modalità erronee ("irrazionali") di percepire i problemi e se stessi, la RET viene a caratterizzarsi quale strategie rieducativa del proprio modo di pensare e di reagire agli stimoli ambientali. Attraverso molteplici indicazioni pratiche e strumenti operativi semplici (schede, questionari, inventari, diari, mappe delle emozioni e dei comportamenti), l'educazione razionale-emotiva si propone di aiutare l'allievo e il docente a riconoscere i suoi principali modi difettosi di reagire agli stimoli e di correggerli sistematicamente. La strategia si basa sul riconoscimento e la mappatura del proprio repertorio emotivo, l'analisi dei più comuni modi di pensare e la correzione dei pensieri irrazionali. Questi vengono generalmente ricondotti ad alcune categorie

¹⁹ In una rassegna diacronica degli studi e delle esperienze sviluppatasi fin alla fine degli anni '80, Anna Rezzara (Rezzara A., *Alcuni orientamenti di ricerca*, in AAVV, *Appunti per una ricerca sugli stili educativi*, CUEM, Milano, 1989) raggruppava tre essenziali sviluppi delle ricerche sull'argomento: studi correlativi fra personalità scolastica del docente e produttività scolastica degli allievi, analisi fra caratteristiche di personalità e atteggiamenti formativi degli insegnanti, analisi dei comportamenti dei docenti in reali situazioni di lavoro. La maggior parte di queste ricerche, di derivazione prevalentemente statunitense, è stata orientata verso la valutazione dell'efficacia dei diversi modi di insegnare, allo scopo di identificare modelli comportamentali ritenuti particolarmente funzionali all'apprendimento degli allievi. In quest'ambito (studi sulla *teacher effectiveness*) Luciana Fontana negli anni '80 aveva raccolto oltre diecimila pubblicazioni: Fontana L., *L'analisi del comportamento verbale in classe*, *Psicologia e scuola*, 28, 1986.

²⁰ Lumbelli L., *Educazione come discorso*, Il Mulino, Bologna, 1981; L.Lumbelli, *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 1982.

²¹ Goldstein A.P. et alii, *Tecniche comportamentali di gestione dei problemi di comportamento*, in Folgheraiter F., *Problemi di comportamento e ragione di aiuto nella scuola*, Erickson, Trento, 1994.

²² Goldstein A.P. et al., *Tecniche comportamentali di gestione dei problemi di comportamento*, in Folgheraiter F., *Problemi di comportamento e relazioni di aiuto nella scuola*, Erickson, Trento, 1992, p.78.

²³ Ellis A., *Reason and Emotion in Psychotherapy*, Lyle Sturt, N.Y., 1962, tr.it., *Ragione ed emozioni in psicoterapia*, Astrolabio, Roma, 1989; Ellis A., *How Raise an Emotionally Healthy, Happy Child*, Whilshire Book Company, Hollywood, 1966; Ellis A., Bernard M.E., (a cura di), *Rational Emotive Approaches to the Problems of Childhood*, Plenum Press, N.Y., 1983.

ricorrenti²⁴ (*doverizzazione*: “Io devo assolutamente..., Tu devi senz’altro... Gli altri devono ...”; *intolleranza*: “Non sopporto che..., E’ inammissibile che ...”; *totalizzazione*: “Io non valgo a nulla..., Sei proprio stupido..., Inutile parlarti...”; *catastrofizzazione*: “E’ terribile, E’ orrendo...”; *indispensabilità*: “Non si può vivere senza..., Bisogna assolutamente che ...”) che dovranno essere sostituiti da pensieri utili e razionali, così da allenare la mente a reagire in modo positivo agli eventi (anche i più stressogeni) della vita.

Intuibili, anche al riguardo, le suggestioni formative per i docenti, cui la rieducazione razionale-emotiva si propone di offrire concrete strategie non solo per aiutare i propri allievi (difficili) a correggere i propri modi di pensare (e, quindi, di comportarsi a scuola), ma espone alla loro stessa volontà di cambiare un ricco repertorio di suggerimenti perché possano riconoscere i personali errori di valutazione dell’ambiente professionale e riorganizzare progressivamente il proprio repertorio emotivo –comportamentale.

Ancor più ampia diffusione nella formazione dei docenti hanno goduto, nei decenni scorsi, diverse strategie relazionali variamente derivate dalla terapia rogersiana “centrata sul cliente” di cui si fatto cenno nell’introduzione a questo lavoro. Partendo dalla necessità di sviluppare e instaurare relazioni profondamente rispettose dell’alterità e indirettamente facilitanti un clima di fiducia e di rassicurazione, si insiste –in quest’ambito- sulla rinuncia ad esprimere giudizi e a dirigere l’altro, bensì a comprenderlo e ad accettarlo incondizionatamente. Nonostante le facili contraddizioni cui può esporsi questo modo di intendere i rapporti in un ambiente quale quello scolastico (nel quale la valutazione e la direzione costituiscono tratti essenziali del suo specifico setting), le tecniche rogersiane non precludono né impediscono la valutazione, semmai la preparano e la delimitano. L’accettazione incondizionata, l’empatia, la non stigmatizzazione, l’assenza di pregiudizi, la valutazione dei comportamenti e non della personalità, le tecniche di rispecchiamento (*recognition of feeling*), di riformulazione (*reflection of feeling*), di delucidazione (*clarification*), la massima esplicitazione delle intenzioni e delle informazioni, il chiedere senza domandare caratterizzano –secondo questi assunti- una relazionalità che produce nell’interlocutore un senso di accettazione, di comprensione, di valorizzazione, di stima di sé e di consapevolezza del proprio valore, orientandolo indirettamente verso una relazionalità (anche scolastica) più matura e responsabile.

Altre diffuse indicazioni alla formazione relazionale del docente sono derivate dall’”analisi transazionale” del medico e psicoterapeuta Eric Berne²⁵. Anche tale approccio, denso di schematismi interpretativi e di strumentazione-guida, si pone in una prospettiva pragmatica, finalizzata ad aiutare le persone a cambiare in modo controllato e relativamente breve i propri modi inadeguati di pensare e di comportarsi. Una volta analizzati e riconosciuti i principali modi di sentire e di reagire all’ambiente, una volta individuati gli essenziali “stati dell’Io” (sentimenti, motivazioni, comportamenti) e relative funzioni (Genitore, Adulto, Bambino), il modello transazionale si propone di analizzare i giochi e i copioni relazionali al fine di coglierne gli errori, modificare le catene di transazioni e liberare una relazionalità più consapevole, spontanea e affettivamente positiva. Sorto con lo scopo di trovare una via più pratica e più breve al cambiamento individuale rispetto a quanto ipotizzato dai modelli psicoanalitici, l’approccio transazionale si pone come strategia pratica ed economica di miglioramento delle competenze relazionali “qui ed ora”, riparandone, per così dire, i guasti e sistemandone le meccaniche interne. Analogamente al noto modello (*Io sono OK tu sei OK*) di Thomas Harris²⁶: un pratico schema di semplificazione dei modi di pensare scorretti o funzionali, che a loro volta producono comportamenti negativi o positivi.

Ancora molto citati nei pacchetti formativi sul relazionale risultano i lavori di Gordon e Burch²⁷, i quali, lavorando prevalentemente intorno a modelli comunicazionali e relazionali in ambito familiare e scolastico, individuavano (siamo a metà degli anni ’70) due essenziali tipologie di comunicazione: la prima (*I-Messages*) è caratterizzata da comunicazioni dirette, in cui il parlante esprime in modo chiaro le proprie intenzioni comunicative e le proprie finalità; la seconda è definita da una serie di messaggi (*You-Messages*) confrontativi ad alta direzionalità e a bassa apertura del sé. Mentre nella prima categoria rientrano comunicazioni in cui il parlante esprime i propri sentimenti, il senso del proprio intervenire, gli stati emotivi che sta sperimentando (*Self-disclosure*), così da mettere l’interlocutore nelle condizioni di meglio comprendere il significato dell’interlocuzione, nella seconda vengono raggruppati tre noti modelli comunicazionali ricorrenti e particolarmente disfunzionali: *Solution-Messages*: comunicazione prescrittive e dipendentizzanti; *Put-down*

²⁴ Di Pietro M., *L’educazione razionale-emotiva*, Erickson, Trento, 1992, p.33; Di Pietro M., *L’educazione razionale-emotiva di Ellis: implicazioni per gli insegnanti*, in Folgheraiter F., op.cit., p.156.

²⁵ Berne E., *Guida per il profano alla psichiatria e alla psicanalisi*, Edizioni Astrolabio, Roma, 1969; Berne E., *A che gioco giochiamo*, Edizioni Bompiani, Milano, 1982.

²⁶ Thomas A. Harris, *Io sono Ok, Tu sei Ok*, Rizzoli Editore, Milano, 1974

²⁷ Gordon T., Burch N., *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, Peter H.Wyden, N.Y., 1974

Messages: comunicazioni denigranti e svalorizzanti; *Indirect-Messages*: comunicazioni dissimulate, confuse, ambigue, indirette, sottilmente denigratorie.

La valenza patogena di queste comunicazioni disfunzionali, naturalmente, non è strettamente correlata al loro episodico utilizzo, ma ad uno “stile” relazionale improntato a queste modalità interattive. Ciò vale sia per la categorizzazione operata da Gordon-Burch, sia per quelle precedentemente schematizzate.

Sensibilità ed atteggiamenti relazionali

La maggioranza dei pacchetti formativi orientati a trasmettere competenze relazionali –di cui si è fatta qualche storica esemplificazione- ottengono i migliori risultati quando vengono funzionalizzati alla formazione di operatori che lavorano in relazioni superficiali e di limitato coinvolgimento affettivo. Ciò che viene richiesto alle persone che operano nelle professioni d’aiuto sul versante relazionale, come si intuisce, è ben altro. La natura e le caratteristiche di queste relazioni rendono con facilità discutibili (a volte risibili) le proposte avanzate nei paradigmi accennati. Se allo sportellista di un ufficio pubblico o alla *receptionist* di un’azienda può risultare più che sufficiente imparare e riprodurre stabilmente modi di fare variamente insegnati nel corso aziendale, al docente, all’assistente sociale, allo psicologo, all’operatore delle pur varie tipologie di *Helping Profession* il “cosa non bisogna fare” e il “come bisogna comportarsi” è da loro ben conosciuto, senza la necessità di dover frequentare questi training formativi. Ma il conoscere tecniche relazionali o l’appellarsi al self-control spesso –in tali contesti relazionali- non bastano. La profondità e pervasività delle dinamiche emozionali messe in gioco dalla peculiare relazionalità d’aiuto richiede consapevolezza non solo intellettuali e una disponibilità al cambiamento che generalmente non si attiva tramite l’acquisizione o l’importazione di modi di fare (tramite l’adesività ad un modello), bensì attraverso una paziente riflessione e revisione dei personali atteggiamenti mentali e sensibilità che sottostanno ai comportamenti professionali.

Mentre le più diffuse pratiche formative relazionali confidano nella volontà del cliente nel dirigere e controllare il proprio comportamento sociale, la prospettiva psicodinamica ritiene indispensabile accompagnare l’operatore verso una graduale consapevolezza delle proprie sensibilità, dei propri modi di percepire e sentire, dei personali modi di riconoscere i propri e altrui sentimenti al fine di sviluppare una più profonda consapevolezza del senso e dei significati di ogni evento relazionale. Dall’acquisire e utilizzare strumenti e tecniche altrove definite (competenza = *cum-petere* = orientarsi verso, dirigersi verso; abilità = *abilis* = saper usare, utilizzare qualcosa), dunque, al generare e sviluppare personali sensibilità e modi di essere nella relazione.

Si tratta, come si intuisce, di una sfida assai complessa: aiutare l’operatore di una *Helping-Profession* ad assumersi la responsabilità anche della propria dimensione emozionale ed affettiva per poter dialogare in modo meno razionalizzato (difeso) e stereotipato con i propri interlocutori. Si ipotizza, da questa frontiera formativa, che la vera competenza relazionale non la si può acquisire importando e stabilizzando modi di dire e di fare teoricamente funzionali, bensì generando un proprio stile relazionale che sappia tener conto prima di tutto delle personali disposizioni affettive, delle personali e private matrici interpretative della realtà. La complessità della sfida si situa nel tentativo di integrare –nello stesso operatore- la dimensione cosciente e quella inconsapevole e latente di alcuni aspetti della propria personalità, nella consapevolezza che ciò che viene negato o rimosso, vive e si attiva in modo negativo nella relazionalità. Si apre uno spazio di confronto intrapersonale, prima ancora che interpersonale, in cui l’obiettivo di fondo consiste nel sostenere l’operatore nel familiarizzare e nell’interagire –in condizioni protette- con la propria dimensione fantasmatica, con le proprie latenze e con le aree residuali della propria mente.

L’attenzione –da queste prospettive- si sposta dai comportamenti alle immagini interne della relazione, alla sua simbolica. Le immagini che possono con facilità essere generate intorno alla dinamica insegnativa-apprenditiva, infatti, sono state variamente analizzate e discusse in contributi specifici, tra i quali si evidenziano gli studi di R.Kaës²⁸ e il noto articolo di E.Enriquez sugli aspetti fantasmatici del formatore. Mentre la dinamica formativa insiste nelle allusioni – secondo il primo Autore – alle funzioni primarie (generare, procreare, mantenere in vita, salvare, riparare, opporre Eros a Thanatos, donare e donarsi l’immortalità, nutrire e affamare, accogliere e respingere, plasmare, riprodurre, rinascere), Enriquez rileva comuni ambivalenze nel modo di interpretare il ruolo di formatore²⁹.

²⁸ Kaës R., Quattro studi sulla fantasmatica della formazione e il desiderio di formare, in Kaes R., Anzieu D., Thomas L.V., Le Guérinel N., Filloux J., *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Armando, Roma, 1981; Kaës R., (1976), *L’apparato pluripsichico*, Armando, Roma, 1983.

²⁹ Il formatore può percepirsi e presentarsi tramite 8 personalità inconsapevoli: come colui che vuol dare forma (riproducendo se stesso, replicandosi e rispecchiandosi), come il terapeuta (guarendo, restaurando, eliminando il male), come il maieuta (generando, dando la vita), come l’interpretante

L'insistenza posta dal punto di osservazione clinico sulla necessità di occuparsi delle dimensioni latenti nell'esperienza formativa è spiegato anche dalla preoccupazione di contrastare forme di apprendimento e di competenze superficiali e inaffidabili, facilmente risolvibili in simulazioni e in una sorta di grossolano *bon-ton* relazionale. L'"ignoranza mitica"³⁰, l'incapacità a vedere e considerare le profondità degli individui, dell'organizzazione, le stratificazioni che sottostanno ai loro rituali e ai loro modelli socio-professionali rappresenta, in realtà, un importante fattore di patologia professionale. Il recupero della dimensione inconscia e fantasmatica della vita organizzativa è –secondo questi assunti- non solo opportunità di crescita e di evoluzione professionale, ma condizione necessaria per permettere affidabili e irreversibili processi di maturazione affettiva e relazionale. L'ambiente educativo, da questo versante, si espone quale organizzazione particolarmente invischiata nelle dinamiche proiettive: la rimozione e la sottovalutazione di questi aspetti inconsci non soltanto inibisce le funzioni formative dichiarate, ma spesso le sovverte e le capovolge.

Anche la formazione scolastica –si anticipava- si situa fra le multiformi professioni d'aiuto (*Helping-Profession*), dato che il suo obiettivo esplicito e implicito è quello di sostenere e aiutare chi, per qualche ragione, è "in giù", è in difficoltà, non sa, deve evolvere. In questa professione, come in altre similari, si confrontano interlocutori assai diversi e reciprocamente "lontani": il medico e l'ammalato, il terapeuta e il nevrotico, l'assistente sociale e il bisognoso, il sacerdote e il peccatore, l'insegnante e l'allievo. Professioni diverse, con peculiarità e obiettivi dichiarati specifici, che si dilatano attorno ad una simbolica particolarmente persistente e pregnante, in cui ricorre la distanza tra gli interlocutori, la diversità, la vicinanza dei lontani, l'accostamento di opposte polarità, la continua tensione tra il sopra e il sotto, tra il bene e il male, tra la forza e la debolezza, la ricchezza e la mancanza, il potere e l'impotenza, la conoscenza e l'ignoranza, la grazia e il peccato. L'evitamento e il mancato riconoscimento di queste dimensioni latenti della personalità individuale e collettiva si traduce –secondo le osservazioni cliniche- in un fondamentale depauperamento e inibizione delle stesse competenze acquisite. In quanto professione d'aiuto, la formazione scolastica è caratterizzata dalla marcata distanza nella complementarità tra i suoi principali interlocutori: ogni negazione della intrinseca duplicità e profondità dell'individuo non solo amplifica potentemente le differenze tra i soggetti in relazione, ma con facilità impedisce sul piano analogico ciò che viene perseguito sul versante della consapevolezza. Il mancato incontro tra le dimensioni ideali del proprio lavoro o della propria missione (aiutare, salvare, guarire, assistere, educare, istruire) con le simmetriche dimensioni oscure opposte (controllare, rubare, dominare, farsi dare, sentirsi superiore) possono con facilità illudere il soggetto in posizione "one-up" (il docente) di essere esente dai problemi del proprio interlocutore in "down". I propri percorsi irrisolti, le proprie fragilità, le proprie debolezze e incapacità, una volta negate, vengono clandestinamente esportate – qui, con ancor maggior credibilità e legittimità di altri contesti professionali – su chi è esplicitamente designato come inferiore e inadeguato (perché è incapace, perché è ignorante, perché è debole, perché non è autonomo). Ne deriva una sorta di potenziamento reciproco distanziante e psicologicamente paralizzante: più in alto si percepirà il tutore, più incapace e inadeguato si sentirà l'assistito. Riflessi di questa sottile ma cruciale dinamica sono a volte riscontrabili in alcuni apparenti paradossi variamente percepibili: medici competenti ma lontani dal malato (curiosi delle malattie, stanchi dei malati), genitori ossessivamente preoccupati della loro immagine sociale e morale con figli oppositivi e trasgressivi, soggetti impegnati ad apparire ideali con dissimulati e protetti comportamenti inconfessabili, e così via. Lo sforzo di migliorare, di diventare più consapevoli appare, pertanto, più complesso e problematico per chi deve esserlo per mestiere. I rischi di ingannarsi e di ingannare gli altri, di intellettualizzare e razionalizzare, di fingere un'evoluzione che altro non sembra che *self-control* e arresa alla Persona, alla maschera/ruolo socioprofessionale (spesso giustificate anche professionalmente dal seducente costrutto delle "competenze sociali") sembrano, in questi ambiti, maggiormente probabili.

Oltretutto, l'aspetto che ancor più valorizza e rende centrali le questioni cui stiamo accennando risiede nella constatazione della pervasività e potenza educativa degli irrisolti individuali dei formatori. Per

(svelando e controllando l'allievo), come il militante (offrendo traguardi di salvezza), il riparatore (dandosi come strumento di salvezza), il trasgressore (lottando contro per liberarsi da qualcosa) e infine come distruttore (inibendo e sottomettendo gli altri). Ognuna di queste salienze inconsapevoli sarebbe fomentata da dinamiche narcistiche (il voler dare forma all'altro), regressive verso simbiosi primarie (il terapeuta), dal bisogno di salvarsi come generatore (il maieuta), dalla necessità di imporsi e dominare (l'interpretante), da dinamiche schizoparanoidee (il militante), da cedimenti onnipotenti e narcisistici (il riparatore), da dinamiche edipiche irrisolte (il trasgressore), dal bisogno di stare sopra gli altri (il distruttore). In: Enriquez E., *Ulisse, Edipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi*, in Speciale-Bagliacca R. (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano, 1980.

³⁰ Quaglini G.P., *Psicodinamica della vita organizzativa*, R.Cortina, Milano, 1996.

l'operatore delle Professioni d'aiuto questo significa, tra l'altro, che sarà in larga misura la dimensione mentale inconsapevole – non riconosciuta e integrata – a svolgere, in modo rovesciato, i compiti di assistenza e di aiuto consapevolmente percepiti. È, questa, una constatazione satura di implicazioni, che vale per qualsiasi rapporto asimmetrico, professionale o naturale³¹.

Questo modo di vedere i problemi pone al docente un iniziale compito formativo: non tanto importare tecniche relazionali e comunicative, quanto piuttosto concedersi –in situazioni protette- una guidata e controllata autoscopia e autocomprensione che permetta di accorgersi dei peculiari modi di essere e di fare a scuola, e dei loro significati personali e collettivi. Il raggiungimento di un atteggiamento analitico, di una sensibilità clinica in campo educativo non si traduce in un'impropria commutazione del setting formativo in setting clinico designato al trattamento della psicopatologia. Né intende orientare il formatore ad assumersi impropri ruoli da psicologo o psicoanalista, anche se le sottili funzioni di contenimento e di incoraggiamento, di rispecchiamento e di autoconsapevolezza richieste non differiscono, di per sé, dalla formazione-base di ogni buon psicoterapeuta. Cambiano, sensibilmente, le condizioni, le finalità specifiche, il contesto, le regole di accesso. Il raggiungimento di un atteggiamento analitico cui orientano i paradigmi psicodinamici nemmeno impongono l'attivazione di pratiche relazionali o attività diverse da quelle che normalmente gli insegnanti sviluppano quotidianamente: non si tratta –da queste prospettive- di importare tecniche più potenti per comunicare e per insegnare, semmai di far emergere atteggiamenti, sensibilità, modi di vedere e di pensare le relazioni scolastiche meno superficiali e meno decurtate del loro naturale spessore mentale.

“L'ipotesi di una clinica della formazione – scriveva Riccardo Massa³²– è proprio quello di andare a scoprire, sotto il registro progettuale della formazione in senso tecnico e intenzionale, il registro latente delle fenomenologie esistenziali, dei modelli di comprensione, delle dinamiche affettive e dei dispositivi di elaborazione che soggiacciono a essi, che istituiscano i termini stessi della sua praticabilità e della sua efficacia”.

Seguendo analoghi tragitti di sensibilizzazione clinica si individuano costanti formative che si propongono di far emergere profili di professionalità dell'insegnante in parte desueti. Un professionista non tanto bravo nel tenere potenzialmente sotto controllo ogni variabile situazionale e ambientale, ma in grado di sviluppare sensibilità nei confronti degli ambienti interni: il proprio (i propri affetti, pulsioni, tendenze, atteggiamenti, difficoltà, proiezioni, ombre, finzioni), quello degli alunni e dei colleghi, quello istituzionale. Un operatore che provi a sviluppare apparati sensori non tanto profondamente e specialisticamente unidirezionati, ma piuttosto multiorientati, così da poter vedere e ascoltare le dimensioni di realtà e quelle soggiacenti alla realtà, con il rispetto e la cautela dovute a queste ultime.

Un operatore del genere tanto sembra specializzarsi quanto totalmente despecializzarsi. Passato dalla posizione naturalistica aprofessionale, collocato variamente, grazie allo sforzo formativo di questi anni, in una posizione artificialistica molto simile a quella pretesa da ogni buon operatore-professionista totalmente immedesimato nel suo ruolo, viene ora invitato ad un passaggio ulteriore, forse il più delicato e complesso: tornare persona, allearsi con la sua identità personale, per perseguire scopi professionali ed, insieme, esistenziali, in una dimensione controllata di professionalità e di naturale artificialità. Ai noti *skills* professionali ricorrentemente richiesti ai docenti si affiancano –in tal modo- traguardi e sensibilità più sottili, che non sembrano trasmissibili e valutabili con i soli e consueti strumenti formativi (corsi di aggiornamento, seminari, letture), ma tramite dispositivi laboratoriali in grado di sviluppare –in condizioni di sicurezza supervisionale- la maggior consapevolezza possibile sui propri modi di funzionare mentalmente e interagire con gli altri. Questi percorsi formativi implicano varie disponibilità e capacità: lasciarsi investire dalle proiezioni e riconoscerle per trattarle educativamente, incontrarsi con le personali finzioni e ombre che maggiormente si costellano nella pratica professionale, saper riflettere i propri e altrui sentimenti, essere in grado di tollerare il dolore emotivo, il vuoto, l'assenza, la mancanza, l'ignoranza, la debolezza, saper essere responsabili senza cedere all'autoritarismo né alla totale disponibilità, saper non essere totalmente buoni e

³¹ Jung considerava “spaventosa” la constatazione che fosse l'inconscio dei genitori e degli avi a educare e far crescere psicologicamente i figli “Non vi è nulla che abbia un influsso psichico più forte sull'ambiente circostante, e in special modo sui figli, che la vita non vissuta dei genitori “Jung C.G., (1929), *Studi sull'alchimia*, in *Opere*, vol. 13, Boringhieri, Torino, 1988, p. 6. E nella introduzione al volume di F.G Wickes *Il mondo psichico dell'infanzia*: “Ciò che generalmente agisce più fortemente sulla psiche del bambino è quella parte della vita dei genitori (e degli avi, poiché si tratta del primigenio fenomeno del peccato originale) che essi non hanno vissuta. (...) Si potrebbe dire che siano gli antenati, i bisnonni e le bisnonne, i nonni e le nonne, ad aver generato il bambino e che la sua individualità dipende piuttosto da loro che, per così dire, dai suoi immediati genitori occasionali” Jung C.G., (1927-1931), *Introduzione a F.G.Wickes, Il mondo psichico dell'infanzia*, Astrolabio, Roma, 1948, pp.19-20.

³² Massa R., (a cura di), *La clinica della formazione*, F.Angeli, Milano, 1992, p.583.

facili, e, soprattutto, essere in grado di riconoscere le proprie tendenze proiettive su chi dipende. Le principali sensibilità e competenze psico-relazionali che possono essere sviluppate mediante l'attivazione di modalità specifiche di formazione e di supervisione possono essere schematizzate nella capacità di sviluppare l'ascolto esterno e interno, di saper insediare, presidiare e salvaguardare i diversi *setting* di lavoro formativo, di incoraggiare il pensare e il riflettere, di aiutare a riconoscere e integrare la dimensione simbolico-affettiva con quella cognitiva, di saper tollerare e restituire, pensato, l'*agito* altrui, di sapersi assumere la responsabilità affettiva delle relazioni (tramite codice materni di accettazione e paterni di contenimento), di saper rispecchiare e riformulare i tentativi di pensiero dell'allievo, di sapersi dare come esempio di curiosità e di speranza.

Competenze relazionali e sguardo

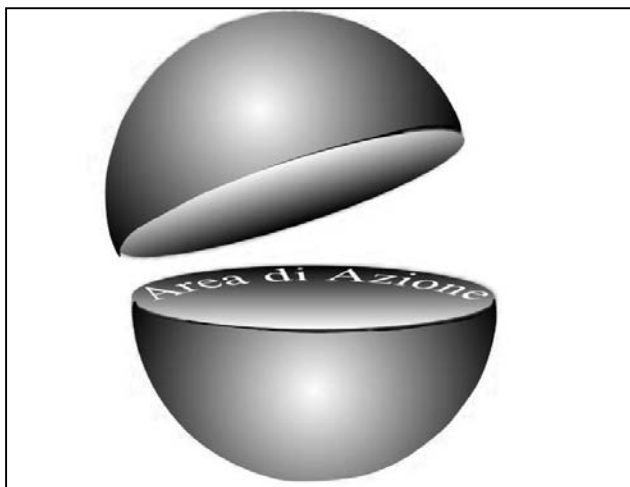
La recente riforma della scuola prevede specifiche funzioni tutoriali³³ che porteranno il docente a svilupparle nei confronti di quattro essenziali interlocutori (allievi, genitori, docenti, eventuali co-formatori del territorio) in un ventaglio di movimenti professionali quali i colloqui individuali e/o microgruppali con i genitori degli alunni, gli incontri di conoscenza e di "contratto" con gli allievi, gli incontri di coordinamento con i colleghi e gli incontri di gruppo con i genitori, riunioni individuali e/o micro-gruppali con altri co-formatori, colloqui con i genitori e l'allievo di informazione, valutazione, documentazione, orientamento, incontri in microgruppo o individuali con gli allievi per aiutarli a conoscere il proprio modo di operare nella scuola, i propri punti di forza e di difficoltà, i loro problemi e i loro impegni. Ogni evento relazionale, ovviamente, potrebbe venir amplificato e integrato: i colloqui con i genitori, ad esempio, potrebbero essere di emergenza (è successo qualcosa di importante), oppure incontri di condivisione del percorso dell'allievo, oppure riunioni per decidere alcune attività, oppure incontri di valutazione dei risultati scolastici, e altro ancora. Si intuisce che ogni variazione della finalità dell'incontro, ad esempio, modificherebbe sensibilmente il *setting* relazionale, nonostante la stabilità dei protagonisti in relazione. Nella necessità di focalizzare alcune movimentazioni professionali che a noi sembrano particolarmente salienti, si proverà a isolare alcune caratteristiche dei *setting* in cui la tutorialità potrà evidenziare le sue specificità rispetto al lavoro formativo usuale. Nell'impossibilità di analizzare in questo contesto caratteristiche e funzioni mentali agibili nei vari *setting* impliciti nelle movimentazioni accennate, si proverà a isolare esemplificativamente alcune salienze rintracciabili in set a matrice clinico/riflessiva, che maggiormente condensano le sensibilità tutoriali accennate. Non sfuggirà che argomentare, anche schematicamente, intorno alla funzione tutoriale del docente con i propri interlocutori formativi implica sottendere analoghi passaggi di natura formativa e consulenziale nei confronti degli stessi docenti. Quanto accennato, pertanto, se pur risulterà virato prevalentemente nei confronti dei movimenti professionali del docente, rimanda ad analoghe movimentazioni formative ad opera di esperti di solida esperienza clinica.

Setting, ad esempio, è termine cruciale nel lavoro psicoanalitico. Lo è assai meno nella formazione scolastica. Da questo vertice esso fa pensare ad una specifica struttura topologica, organizzativa, ambientale: la scelta del luogo, la disposizione delle sedie o dei tavoli, gli strumenti di lavoro, le metodologie e le tecniche utilizzate vengono così a rappresentare una cornice più o meno organica di azione e di lavoro³⁴. Intendiamo questa quale dimensione più visibile ed esterna del *setting*, quella che viene più facilmente percepita e spesso governata (Fig.1).

³³ "L'organizzazione delle attività educative e didattiche rientra nell'autonomia e nella responsabilità delle istituzioni scolastiche, fermo restando che il perseguimento delle finalità di cui all'articolo 5, assicurato dalla personalizzazione dei piani di studio, è affidato ai docenti responsabili delle attività educative e didattiche, previste dai medesimi piani di studio. A tale fine concorre prioritariamente, fatta salva la contitolarità didattica dei docenti, per l'intera durata del corso, il docente in possesso di specifica formazione che, in costante rapporto con le famiglie e con il territorio, svolge funzioni di orientamento in ordine alla scelta delle attività di cui al comma 2, di tutorato degli allievi, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo, con l'apporto degli altri docenti". Decreto Legislativo n.59 del 19.02.2004, Art. 7, comma 5.

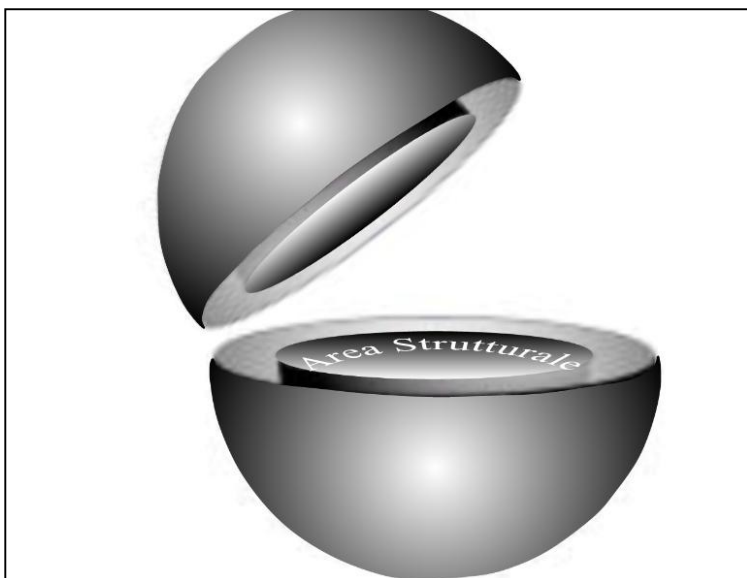
³⁴ Mutuo la tripartizione da Alessandro Antonietti., *I setting di apprendimento come scenari di scuola*, dispensa predisposta per corsi di formazione, Irre Lombardia, Milano, 2003.

Fig. 1 – La cornice esterna del setting.



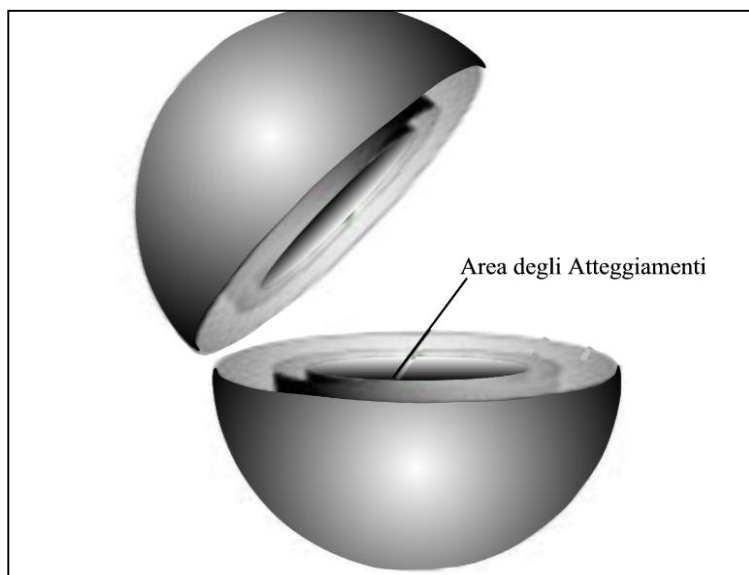
Ad un secondo livello il setting è un progetto strutturale, ovvero l'ossatura, l'architettura soggiacente agli aspetti più visibili e concreti accennati. Gli obiettivi, le scansioni di lavoro, le tecniche e le strategie utilizzate, i ruoli e le funzioni implicate, le regole implicite ed esplicite vengono a definire l'area intermedia del setting, ovvero la sua dimensione strutturale (Fig.2).

Fig.2 – Dimensione intermedia del setting: area strutturale.



Al cuore del simbolico universo contestuale, il setting è il modo di funzionare mentalmente dei protagonisti dell'evento, ossia l'insieme di atteggiamenti, modi di parlare e di ascoltare finalizzati agli obiettivi che ci si propone. In quest'accezione il setting è lo sguardo sull'evento, il suo modo di rappresentarselo e di viverlo professionalmente. Da un punto di vista clinico-fenomenologico è questa la dimensione di maggior rilevanza e di maggior impegno formativo (Fig.3).

Fig.3 – Area centrale del setting: lo sguardo.



Il *setting* scolastico è dunque lo scenario, il luogo e il tempo e le condizioni in cui si svolge la formazione scolastica. Uno scenario prestabilito e fisso, in qualche modo sufficientemente insensibile alla qualità dell'opera e degli attori; uno scenario presente nella sua completezza prima, durante e dopo ogni rappresentazione formativa. Uno scenario che comunica e metacomunica i significati delle rappresentazioni, e che quindi riassume i segni connotativi d'ogni diverso (ammodernato o meno) gesto istruzionale. Da questo punto di vista parlare di *setting* scolastico è in qualche modo alludere anche alla filosofia dell'istruzione e dell'educazione scolastica, anche se – tecnicamente – esso indica qualcosa di più specifico e meglio definibile.

Da alcuni decenni le acquisizioni psicodinamiche sono state variamente adottate e sfruttate in campi diversi dalla *talking-cure*, giacché il loro esistere non dipende dal bisogno di trattare la patologia della mente, ma dalla necessità di comprendere e ascoltare la mente, specialmente di comprendere e ascoltare la mente nei suoi sottili e latenti circuiti elaborativi e creativi della realtà. Per quanto si tenda a considerare ininfluente l'insieme degli atteggiamenti e delle condizioni pratiche di lavoro mentale implicati in un'attività formativa, queste pre-condizioni, questo vero e proprio *con-testo* svolgono un silente ma importante ruolo nei supposti "freddi" apprendimenti cognitivi. I quali non sono apprendimenti diversi da quelli delle persone in difficoltà psicologica, semmai si caratterizzano quali processi meno condizionati dagli impliciti affettivi che li hanno co-generati. Ogni esperienza insegnativo-apprenditiva che voglia coinvolgere integralmente la mente dell'allievo, che si proponga non soltanto di descrivere le sue più esibite ed esterne modalità di contatto con gli stimoli culturali e comportamentali (per cui forse già risultano ipertrofiche le varie schede di osservazione e di valutazione proposte in questi ultimi anni) e nemmeno le sue più sottili strategie di metabolizzazione degli stessi stimoli (messe in luce dalle attuali ricerche e sperimentazioni sulla metacognizione³⁵), ma tenda a comprendere le condizioni e le modalità della sua attivazione costringe in qualche modo a riflettere sulle peculiarità e sul significato del *setting*. Ecco perché, come si diceva, esso è, prima ancora che un insieme di regole e di stili relazionali, un atteggiamento mentale, un modo di percepire e di stare in rapporto. Uno sguardo.

Il riferimento allo sguardo, alla vista che sembra precedere l'opzione culturale (teorica) e metodologica, lascia intuire la necessità di dotare di senso etico la relazionalità formativa. Anche quella d'aiuto, troppo semplicemente intesa "morale" di per sé (in quanto aiuta chi si avverte in difficoltà). L'eticità dell'intervento consulenziale e formativo rappresenta il primo riferimento e la prima possibilità di

³⁵ Antonietti A., Cantoia M., *La mente che impara - Percorsi metacognitivi di apprendimento*, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

orientamento, la prima possibilità di scelta. Sguardo etico non è, come si intuisce, sguardo fedele ad un'etica, conformato a deontologie, rispettoso di moralità collettive. Semmai sguardo in grado di accogliere tutte le dimensioni dell'umano, e, quindi, sguardo consapevole del bene e del male, degli ideali e delle ombre, dei sentimenti e dei ri-sentimenti. Sguardo desto, veglio, posto in condizione di operare scelte. Sguardo che di fronte alle complessità verticali e orizzontali delle persone prova ad assumersi la responsabilità cognitiva ed emotiva non solo dei loro punti di vista, ma anche dei loro corpi, dei loro modi di sentirsi e di metabolizzarsi, dei loro modi di toccare ed essere toccati nelle dinamiche relazionali professionali.

Il richiamo al vertice etico può rappresentare un riferimento incongruo rispetto alle tematiche di cui si sta discutendo, rispetto ai domini logici di pertinenza. Risulta più naturale correlare modelli o approcci consenziali e formativi a fattori e principi di affidabilità, di efficienza, di efficacia, di qualità, di scientificità piuttosto che di eticità. L'impertinenza che ne deriva segnala un costume mentale messo alla prova, un accorgersi di dissonanze e incongruità che allestiscono situazioni paradossali, e dunque eventi in tensione e conflitto fra logiche differenti. L'ambiente scolastico, e non solo la sua morfologia organizzativo-gestionale, è stata avvolto da alcuni anni –si anticipava- da atmosfere manageriali tecnoscientifiche, la cui eticità –come in ogni set aziendale- consiste essenzialmente nella realizzazione degli obiettivi organizzativi. La "a-moralità" dell'economia e della tecnoscienza manageriale si definisce come neutralità rispetto a valori ritenuti impropri per le proprie ragioni di esistenza: l'etica del business è quella di aumentare i profitti, l'etica di un sistema produttivo è quella di migliorare qualiquantitativamente l'output minimizzando l'input. La percezione di estraneità del discorso etico all'interno di questi mondi dice di unilateralizzazioni sedimentate.

Empowerment, Incremento-Competenze, Sviluppo-Performances, eccellenza, qualità, efficacia, efficienza, sono diventate poco per volta parole chiave per contrassegnare i miglioramenti scientifici dell'organizzativo anche scolastico. Parole chiave tramutatesi spesso in *buzzwords*, in parole senza senso o a senso unico: in molti casi il senso meno importante. Il "fare al meglio ciò che bisogna fare" è antica e semplice suggestione che ora si veicola nel costrutto "qualità": ma il "fare al meglio" in una struttura di servizio immateriale qual è la scuola lascia aperte molte possibilità. Quale "prodotto" e "processo" scolastico deve esibire il tocco migliorativo, lo stigma della qualità? Possono esserne legittimamente individuati molti: l'organizzazione delle attività e dei tempi, i servizi amministrativi, la gestione delle riunioni, i modelli curricolari e valutativi, e così via. Alcuni di questi possono "risultare" migliorati e contemporaneamente essere regrediti. Gli esempi sono nelle percezioni di molti dirigenti e docenti: una riunione meglio condotta non significa una riunione maggiormente produttiva, un POF meglio scritto o modelli curricolari meglio definiti non comportano necessariamente una migliore azione didattico-formativa. A maggior ragione la labilità degli indicatori oggettivi di qualità si evidenzia nelle organizzazioni dell'immateriale, dei servizi alla persona, delle imprese culturali. Una moderna e funzionale scuola (livello struttura), ben organizzata e gestita (livello processi), con buona percentuale di successo scolastico degli allievi (livello risultati) è di qualità? Lo è oggettivamente, nel senso che ciò che di essa è verificabile e confrontabile risulta apprezzato in modo significativo. Ma poco si può sapere della qualità percepita dai suoi protagonisti umani. Una scuola funzionante e didatticamente ricca può facilmente risultare anonima e intrusiva. Riunioni ben condotte risultare formali e finte. Il successo scolastico venir percepito come risultato di un decremento della stimolazione formativa. Entrano in gioco, insomma, fattori soggettivi, personali, intangibili, invisibili, latenti, estremamente differenziati. Se per scuola di qualità qualcuno intende una organizzazione che aiuti gli allievi ad sviluppare un forte spirito critico, una forte autonomia e una grande capacità di affrontare situazioni di rischio e di difficoltà non potrà che ritenere poco affidabili i positivi riscontri oggettivi perseguiti dagli allievi sul piano di apprendimenti convergenti e di modesta potenzialità elaborativa. Come l'apprendimento non è funzione dell'insegnamento, così la qualità non è funzione della "funzionalità" della realtà strutturale e processuale dell'organizzazione scolastica. Una oggettiva qualità può tradursi in soggettiva percezione di non-qualità: per questa ragione oltre ai dati oggettivi occorre far riferimento alle rappresentazioni della realtà, ovvero ai fattori soggettivi di percezione della qualità.

L'a-moralità di queste visioni ora grossolane, ora sincopate delle persone che lavorano emerge e si dispiega a partire, spesso, da piccole tracce, da apparentemente banali rimozioni e disattenzioni. Fra cui l'utilizzo di un pensiero fortemente razionalizzato (e quindi difeso) volto a dominare, sistemare, controllare, manipolare la realtà. Non solo la realtà fisica, ma anche quella umana. In questo ambito il management come scienza "del far accadere le cose tramite gli altri"³⁶, come dispositivo "tecnico" di comando e di manipolazione trova la sua miglior legittimazione ed autoassoluzione. L'organizzazione è, allora, insiemità

³⁶ Alvesson M., Willmott H., *Understanding Management*, Sage Publications, London, 1996, cit. in Cecchinato F., *Idee per un'etica della vita organizzativa, Phronesis, 1,1,2003*, p.17.

finalizzata di ruoli, compiti e funzioni, non di intreccio di persone. Le stesse persone, cancellate come potenziali soggetti rivendicatori di senso, vengono oggettivate ad esecutori di un pensiero ritenuto collettivo, distribuito e persino sorgente dal basso. Sono risorse da gestire, portatrici di competenze da utilizzare e finalizzare, non esseri desideranti, mondi autodeterminati, storie ramificate con altre storie, testimoni di una ricerca.

Altro vistoso segnale è rintracciabile nella tendenza al leggere la realtà organizzativa in modo macchinistico e bonificato, secondo una "logica" che considera le variabili umane come imperfette, ridondanti, irrazionali. L'umano si caratterizza, in tal modo, quale variabile debole del sistema organizzato, fonte di inesauribili problemi. E i problemi non si caratterizzano quali sintomi segnalatori di una pre-potenza esercitata sull'umano, ma quali inceppamenti da risolvere. I problemi, in questa logica, vanno rilevati per poter essere risolti, non problematizzati. E i problemi si risolvono attingendo ed espropriando da diverse scienze "umane" metodi e tecniche per controllare l'umano. Queste conoscenze, disincarnate, decontestualizzate, assottigliate e rese assiologiche vanno a costituire aspetti di una tecnorazionalità assunta come scienza del management. Un management pedagogico e psicologico che insegna a parlare, a relazionarsi, a discutere, a gestire i sentimenti e i risentimenti, a pensare in modo positivo, a motivarsi e motivare gli altri, a controllare gli impulsi, a modulare i propri stati d'animo, ad essere empatici e interessanti, a sviluppare le proprie risorse emotive (rese "intelligenti" dal fortunato modello di Daniel Goleman). Un'antologia di tecniche comunicativo-relazionali e strumenti supportivi di pronto uso, a disposizione di chi li vuole utilizzare (di nuovo, riemerge l'idea della "competenza": un qualcosa di esterno al soggetto che il soggetto può maneggiare per raggiungere uno scopo e, tendenzialmente, depositarlo quando non gli serve)³⁷.

Questa scienza che espropria e vampirizza i programmi di ricerca scientifica sulle persone e sulle loro organizzazioni, che al *ti esti* platonico sovrappone il *what is for* giustificato dalle necessità pragmatiche, che alla *contemplatio* latina e alla *theōria* greca ha contrapposto la logica conoscitiva dell'esproprio e della sottomissione, si traduce a volte in una superstizione scientifica, in una autolegittimazione aprioristica che copre e acceca la dimensione etica e valoriale, che, in qualche modo, narcotizzando il pensiero, produce quel che la Arendt ha chiamato la "banalizzazione del male"³⁸. Un'a-moralità che diventa ancora più insidiosa nelle retoriche emotiviste del pensiero manageriale recente, ove l'universo affettivo prima e quello spirituale, ora, vengono ammessi al dominio della mentalità tecnocratica e metabolizzati pure essi in nuove, nuovissime "competenze" professionali³⁹.

Aiutare ad accorgersi

La funzione tutoriale e consulenziale declinata secondo le sensibilità psicodinamiche delineate potrebbe orientare il docente e il formatore a installare e presidiare setting elaborativi finalizzati ad aiutare gli allievi a sviluppare maggiore consapevolezza sui significati personali del proprio stare a scuola e del proprio evolvere. Il tutor, in questa accezione, non appare tanto colui che stimola, organizza, aggrega, valuta e documenta, quanto il custode e il facilitatore delle riflessività possibili di un gruppo in formazione. Si può provare a schematizzare alcune specificità di questo set di lavoro.

In riferimento alla cornice più esterna e percepibile del setting (*area d'azione*), oltre a quanto più intuibile (informazione sugli scopi dell'incontro, tempi di incontro, predisposizione dell'ambiente idoneo) si pone qui un problema specifico: come avvicinare l'oggetto di attenzione. In questo caso l'oggetto non solo viene a coincidere con il soggetto, ma si caratterizza spesso proprio con ciò che il soggetto normalmente tende a non vedere o a non voler vedere.

E', questa, la peculiarità della relazione clinica di tipo grupppale, ove ogni diretta incursione nella privacy mentale delle persone non fa che aumentare i livelli di loro copertura e difesa. Non si tratta tanto di imparare ad aggirare l'ostacolo tramite l'utilizzo di tecniche indirette di analisi, quanto di definire condizioni

³⁷ Interessante, al riguardo, l'uso e abuso delle psicologie, anche di ispirazione psicodinamica, dal parte della Management Education. Vedasi Cerioli L., *Psicologie a scuola, Bollettino IRRSAE Lombardia*, 72,2000.

³⁸ In qualità di inviata del settimanale "New Yorker", nel 1961 Hannah Arendt ha assistito al processo contro il gerarca nazista Eichmann, coordinatore dell'organizzazione dei trasferimenti degli ebrei verso i vari campi di concentramento e di sterminio. Il resoconto di questa esperienza venne inizialmente pubblicato a puntate sulla rivista newyorkese e successivamente proposto in forma unitaria nel 1963, con il libro *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil* (trad. it. *La banalità del male. Eichmann in Gerusalemme*, Feltrinelli, Milano, 1964). In tale lavoro la Arendt analizza i modi in cui l'incapacità di pensare e divenire responsabili dei propri pensieri produce il male. Dietro questa "terribile normalità" della massa burocratica, che era capace di commettere le più grandi atrocità giustificandole con l'ubbidienza a regole non discutibili, la Arendt rintraccia la questione della "banalità del male". Eichmann ha evidenziato in modo clamoroso la pericolosità dell'irriflessività. Una volta catturato, il gerarca si difese precisando che, in fondo, si era occupato "soltanto di trasporti".

³⁹ Cecchinato F., *Idee per un'etica della vita organizzativa*, op.cit., pp.9-72.

e pratiche etiche di aiuto alla rispettosa comprensione di modi di pensare e di reagire che possono apparire facilmente insensati o irrazionali, ma non per questo facilmente modificabili senza una loro più profonda comprensione dinamica.

In altri contesti⁴⁰ si è analizzato il ruolo delle strategie narrative e dell'immaginazione attiva come dispositivi pretestuali per sviluppare una maggior pensabilità e consapevolezza di sé.

Sotto, dietro ai normali pensieri e alla normali pratiche scolastiche vivono immense aree di non-detti, di intuizioni, di immagini, di simboli: veri e propri testi interni che vengono prima dei testi esterni, e dunque *pre-testi* che possono delicatamente essere sfiorati analizzando clinicamente gli usuali modi di essere, le normali routines o rituali professionali, i tipici passaggi esistenziali, gli apparentemente banali incontri quotidiani con eventi potenzialmente emotigeni. Essi sottostanno all'incontro con molte quotidianità: le cose non note, la paura di essere sopraffatti dal compagno o dal testo difficile, il desiderio di essere amati e valorizzati dal gruppo o dal docente, la vergogna di non saper rispondere come si vorrebbe, i confronti intellettuali o comportamentali imbarazzanti, l'invidia e la gelosia nei confronti di compagni e insegnanti, la difficoltà di gestire vittorie o sconfitte, i desideri inesprimibili ed anche non allontanabili, il senso di inadeguatezza e di inferiorità rispetto alle proprie e altrui attese, l'incapacità a tollerare la propria e altrui aggressività, il timore di non essere all'altezza, il desiderio di condividere con altri ansie e piaceri, la paura di crescere e di restare piccoli, il trattenere mentalmente gli scarti tra le rappresentazioni di sé e gli ideali di sé, il voler essere bravi e buoni sapendosi spesso incapaci e cattivi. Si tratta, come si può intuire, non solo di latenze implicate nel lavoro esterno dell'insegnare e dell'imparare, ma vere e proprie organizzazioni mentali generalmente trascurate quali importanti occasioni di lavoro educativo. Veri e propri testi che stanno prima, forse intorno, ai testi e agli iper-testi scolastici, che si materializzano spesso in quotidiani eventi affettivamente pregnanti: l'ingresso a scuola, l'inizio di una nuova attività, lo studio, il confronto in gruppo, la ricreazione, l'interrogazione, la mensa, l'incidente critico, un successo o una sconfitta, un litigio, un innamoramento, una delusione. Queste importanti occasioni esperienziali, che condensano naturalmente processi semiotici affettivi e cognitivi, che si caratterizzano quali decisive simulazioni analogiche della vita, risultano precipitati eccellenti di stili di vita e di orientamenti esistenziali inspiegabilmente sottratti all'osservazione e alla riflessione degli allievi e dei docenti. Nessuna scuola, nessun maestro, nessun educatore in genere tende ad occuparsi di questi pre-testi, se non tramite occasionali e sbrigative sollecitazioni. La maggior parte degli allievi, la maggior parte dei docenti non trovano in genere occasioni per leggere e imparare da questi impercettibili testi esistenziali. Questi eventi ad alta fomentazione dinamica sono riscontrabili nella normale vita quotidiana; ma appunto in ragione della loro "realtà" possono rappresentare filoni non immediatamente percorribili di rielaborazione e di riflessione critica. Di questo ci si rende facilmente conto quando un genitore o un insegnante tenta di "far ragionare" il bambino o il ragazzo che ha commesso una imprudenza o si è comportato scorrettamente. Il soggetto, spesso umiliato dal proprio errore, non può tollerare ulteriori umiliazioni, e tende a reagire alleggerendo o negando le proprie responsabilità, oppure controaggregando per paura.

La consapevolezza della ricchezza cognitiva ed affettiva dell'immaginabile, del narrativo, della verosimiglianza, dell'*analogos*, ha orientato verso la messa in scena di dispositivi ermeneutici, insieme organizzativi e didattici, che a partire da queste sollecitazioni derivanti dalla clinica psicologica, si sono tradotti in uno strumento indiretto di consapevolezza particolarmente compatibile con l'ambiente scolastico. Finzione, *fingere*, è, infatti, immaginare e –contemporaneamente- plasmare. È un fare per finta e un fare. La finzione consapevolmente giocata e utilizzata può diventare importante alleanza nell'evoluzione, mentre spesso –fuori dalle condizioni di setting e di coscienza- si struttura quale strumento di difesa e di involuzione. Intuibile il risvolto pedagogico: il "come se" permette all'allievo di predisporre la trama della sua partecipazione esistenziale, diventa il contenitore protetto nel quale egli può iniziare a incontrarsi con ciò che ha abbandonato per sperimentare i suoi nuovi collaudi ed emancipazioni.

Per queste ragioni i pretesti utilizzabili in questi setting possono modularsi come storie aperte, polisemiche, aurorali (storie che accennano e mai chiariscono, strutturate in modo ciclico e ricorrente, senza alcuna forma di "ending", disponibili ad ospitare le diverse storie evocabili nell'interazione), oppure come stimoli aperti ("cues"), veri e propri luoghi simbolici che, attraversandoli, possono permettere ad ogni soggetto di incontrarsi e integrare ciò che di sé –quegli stimoli- evocano e suggeriscono.

⁴⁰ L.Cerioli, *Appassionata Mente. Sul desiderio e la paura di conoscere*, FrancoAngeli, Milano, 2003 (3° ediz.); R.Massa, L.Cerioli (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, FrancoAngeli, Milano, 1999.

L.Cerioli, A.Antonietti, *Diventare ciò che si è. Un laboratorio per sperimentare l'autonomia e la creatività a scuola*, Franco Angeli, Milano, 2001.

La generale modalità di osservazione e analisi permessa dal setting di ispirazione clinico-riflessiva si struttura secondo la tipica “triangolazione” clinica ove –utilizzando la metafora dello specchio- l’oggetto d’analisi non sarà lo specchio, ma ciò che esso riflette ad ogni protagonista dell’interazione. Gli stimoli aperti più facilmente utilizzabili possono consistere in casi (salienti, diffusi, ricorrenti, paradigmatici), criticità relazionali, successi e insuccessi (personali o gruppal), eventi imprevisi, desiderati o temuti.

Schematizzando, nella dimensione intermedia (area strutturale) questo modo di stare insieme necessiterà di una conduzione sfumata, indiretta e apparentemente leggera rispetto agli usuali modo di gestire i gruppi nella formazione, ma raffinata e impegnativa.

Il *focus* dell’incontro verrà orientato ad analizzare ed elaborare l’insieme delle rappresentazioni, dei significati individuali e gruppal, delle immagini mentali e dei simboli variamente associabili agli stimoli (*cues*) offerti. E’ essenziale ricordare questa peculiarità del setting: non ci si incontra per risolvere un problema, ma per pensare ed elaborare insieme ciò che il problema variamente attiva nelle persone. Si lavora, dunque, sulla dimensione interna del problema, non sul concreto modo di risolverlo.

L’ossatura di ogni incontro potrà essere schematizzata secondo analoghi e diffusi format, che prevedono movimenti e rituali di accoglienza o scongelamento, di apertura dell’incontro e di presentazione della situazioni-stimolo, di aiuto alla elaborazione, di riformulazione, chiusura e tracciatura delle risonanze ed elaborazioni sviluppate.

Il modo di gestire l’incontro da parte del tutor risulterà in questo setting particolarmente dedicato a facilitare l’espressione libera e autentica delle risonanze personali dei partecipanti. Allo scopo dovranno essere esplicitate e osservate note regole di ascolto e rispetto degli interlocutori (avalutatività, autenticità, non prescrittività, auto-eteroreferenzialità, in transitività delle conoscenze, discrezione), oltre a particolari attenzioni nel definire e custodire il setting, facilitare la riflessione e l’espressione, ascoltare attentamente, amplificare, aiutare ad accorgersi, ad analizzare e a chiarire, rispecchiare, riformulare, spiazzare, sollecitare indirettamente, non re-agire, amplificare e arricchire il pensiero.

L’installazione e modulazione del setting accennato non è da intendersi quale giustapposizione o tentativo di “recupero relazionale” di un sistema formativo ingessato nei set alimentari e disciplinari. Si pone, come si anticipava, quale iniziale correttivo di una diffusa unilateralità formativa, trattenendo in sé non solo consolidate esperienze maturate in ambito psicodinamico, ma saldandosi a programmi di ricerca generatisi nel campo delle neuroscienze, quali le cosiddette teorie dell’*embodiment*, della conoscenza enattivamente incarnata⁴¹. La conoscenza si manifesta –secondo questi indirizzi di ricerca- quale azione efficace in un dominio d’esistenza: è esperienza, coinvolgimento profondo. E’ azione incarnata, operatività inseparabile dal corpo fisico dell’individuo, dalla sua costituzione biologica e storia personale vissuta. Ben altro di una passiva azione di ricezione di uno stimolo esterno“. Neurofenomenologia” chiama il neuroscienziato cileno Varela la ricerca in grado di unire la moderna scienza cognitiva con la tradizione filosofica europea della fenomenologia. Una scienza della coscienza che parta dalla natura irriducibile dell’esperienza cosciente, dell’esperienza vissuta in grado di proteggerne e salvaguardarne l’originalità (atteggiamento riduttivo) e aumentarne il livello di intimità (intuizione), sino ad un esercizio di codifica e comunicazione (descrizione delle invarianti) per giungere ad un livello di stabilizzazione pragmatica⁴². Dietro allo sforzo metodologico ed epistemologico si riaffacciano nuovi tentativi di superamento della

⁴¹ Il riferimento è a quel complesso e variegato pulviscolo di ricerche intorno alla conoscenza e alla coscienza che ha ricevuto sostanziale impulso dalla cosiddetta Scuola di Santiago, ad opera soprattutto dei lavori di Humberto Maturana e dell’allievo Francisco Varela. Nel saggio di esordio (*Autopoiesi e cognizione*, 1980, pubblicato in Italia da Marsilio nel 1985, cui seguirà *L’albero della conoscenza*, tradotto in italiano dalla Garzanti nel 1987) i due neuroscienziati proposero la teoria del vivente detta dell’autopoiesi, che descrive gli esseri viventi come sistemi chiusi che non hanno altro riferimento che se stessi e sentono il mondo esterno come un insieme di perturbazioni a cui reagiscono sempre nella chiave dell’autoproduzione (autopoiesi, appunto). Nelle ‘scienze cognitive’ la concezione dell’apprendimento si è dunque orientata nella sempre di più nella direzione dell’autoreferenzialità. L’apprendimento, sulla scia dell’epistemologia genetica di Piaget, viene inteso come un processo autonomo e creativo di auto-organizzazione del sistema cognitivo del soggetto conoscente. Il senso, il significato e la conoscenza sono frutto di una attività di produzione interna in base agli stimoli e alle perturbazioni provenienti dall’esterno. Si transita da un’idea trasmissiva dell’apprendimento ad una concezione sempre più autogenerativa. Varela F., *Scienze e tecnologia della cognizioni*, Firenze, 1987; Varela F., Thompson E., Rosch E., *La via del mezzo della conoscenza*, Feltrinelli, Milano, 1992; Varela F., *Un know-how per l’etica*, Laterza, Bari, 1992; Maturana H.M., Varela F., *Macchine ed esseri viventi. L’autopoiesi e l’organizzazione biologica*, Astrolabio, Roma 1992.

⁴² F.Varela, Neurofenomenologia. Una soluzione metodologica al “problema difficile”, *Pluriverso, Biblioteca delle idee per la civiltà planetaria*, II,3, 1997.

distinzione cartesiana, come le analogie fra mente e corpo disegnano nuove morfologie nelle ricerche neuropsicoanalitiche, finalizzate a coniugare pulsioni e sinapsi, inconscio e reti neuronali⁴³. Da Descartes alla filosofia analitica la mente è stata pensata –nella terra del tramonto- sopra il soggetto, di là da esso. Ad est, nella terra delle origini, la conoscenza è pensata non solo tra il corpo e la mente, ma anche tra il soggetto e la comunità, tra il sé e l'altro da sé⁴⁴. Da questi diversi vertici il rapporto fra il mentale e il biologico viene ripensato e variamente riconfigurato, costringendo antiche e nuove interrogazioni: la mente è ancora intendibile quale software del cervello? La conoscenza è un trattamento formale di codici logici disincarnati? E' un modo animistico e metaforico di accennare a peculiari contatti intersinaptici? E' proprio ancora vero che la biologia “sta sotto” mentre la psicologia “sta sopra”? Quale sarà il vero luogo della mente se non pare più trattenuta nel solo cervello? Quali potrebbero essere i nuovi modi di insegnare e di imparare in ambienti formalizzati? Tutta la letteratura specialistica e divulgativa più recente dedicata alla conoscenza e al suo trattamento formativo, in effetti, contempla i costrutti qui solo parzialmente accennati (dalla nota tassonomia della conoscenza coniata da Blackler⁴⁵, ai costrutti dell'epistemologo Polanyi sulla sua dimensione inespressa e implicita⁴⁶ sino all'altrettanto noto e dibattuto modello SECI (Socialization, Externalization, Internalization, Combination) di costruzione della conoscenza di Nonaka e Takeuchi⁴⁷ di rigore in qualsivoglia dispensa aziendale sul Knowledge Management.

Alleanze creative

“Ma, Socrate, di cosa si nutre l'anima?”

“Di conoscenze, certamente. Fai però attenzione, mio caro, che il sofista, lodando quello che vende, non ci truffi, proprio come coloro che vendono gli alimenti per il corpo, cioè il negoziante e il commerciante.(...). Si rischia molto di più nell'acquistare gli insegnamenti che non i cibi. I cibi, infatti, e le bevande, una volta acquistati dal venditore o dal commerciante, si possono portare via in altri recipienti. Prima di berli o mangiarli si può, dopo averli riposti in casa, chiedere consiglio, domandare ad un esperto se va bene mangiarli o meno, in quale quantità e quando. In questo modo non si rischia molto nell'acquisto. Al contrario, non è possibile portar via le conoscenze in un altro recipiente, ma, dopo aver pagato il prezzo pattuito, acquisito e ricevuto l'insegnamento nell'animo bisogna andar via o con un danno o con un beneficio” (Protagora, 313-314).

Il dialogo si svolge presso la casa di Callia, un ricco aristocratico che apparteneva ad una delle famiglie nobili più importanti della città, amico e protettore dei sofisti. Lo sconosciuto amico di Socrate gli pone quesiti attualissimi. Se il sapere è vendibile, si direbbe che è da qualche parte fuori dall'uomo, scorporato e disincarnato. Potrebbe dunque essere fonte o strumento di una competenza, appunto, ad un qualcosa d'esterno che ognuno potrebbe acquisire e utilizzare, comprare e vendere⁴⁸. Merita l'acquisto del sapere? Aggiunge o toglie? E' una benedizione o una maledizione?

⁴³ Towards "Embodied" Psychodynamic Theories of Human Nature: A Brief Exposition Corbett Williams, 24-Nov-99, <http://home.pacbell.net/corbett/papers/cw-ep-03.htm>; Boeretto G., (a cura di), Verso l'Embodiement delle teorie psicodinamiche della natura umana: una breve esposizione, <http://www.sicap.it/merciai/psicosomatica/students/corbett-s.htm>; M. Solms, E. Nersessian, *Freud's Theory of Affect: Questions for Neurosciences*, <http://www.psychomedia.it/pm-revs/journrev/neurpsa/npsa-1999-1-1-a.htm>; Kaplan-Solms K., Solms M. *Neuropsicoanalisi Un'introduzione clinica alla neuropsicologia del profondo*, Cortina, Milano, 2002; <https://www.scl.co.uk/neuro-psa/centre/>;

⁴⁴ Nonaka I., Takeuchi H., *The knowledge-creating company*, Guerini e Associati, Milano, 2001, pp.59-66.

⁴⁵ Frank Blackler (Knowledge, Knowledge Work and Organization: An Overview and Interpretation, *Organization Studies*, 16-6, 1995) presenta una tipologia delle conoscenze organizzative articolata in cinque categorie che, con un intraducibile gioco di parole, denomina: “*embrained knowledge*” (conoscenze imprime nel cervello); “*embodied knowledge*” (conoscenze incorporate); “*encultured knowledge*” (conoscenze presenti nella cultura); “*embedded knowledge*” (conoscenze invase); “*encoded knowledge*” (conoscenze codificate).

⁴⁶ Michael Polanyi, *The tacit dimension* (1966), tr.it., *La conoscenza inespressa*, Armando Editore, Roma, 1979.

⁴⁷ Nonaka Ikujiro; Takeuchi Hirotaka, *The knowledge-creating company. Creare le dinamiche dell'innovazione*, Guerini Associati, Milano, 1997.

⁴⁸ L'etimologia di *competenza* –variamente discussa e di cui si è fatto riferimento in prossimità della nota 4- non sembra aver disambiguato l'utilizzo plurivoco odierno, che muove da significati allargati a interpretazioni più ristrette. Nel primo caso si disegna l'insieme di conoscenze, atteggiamenti e abilità pratiche correlate fra loro che rendono una persona idonea a svolgere efficacemente il proprio lavoro. Può essere misurata sulla base di standard accettati ed essere perfezionata tramite l'esperienza o la formazione (www.simulware.it/glossario/gloss_pag.htm), nel secondo la si differenzia da abilità, capacità e conoscenze per sottolinearne o l'utilizzo concreto (il saper fare) o la dimensione esistenziale (il saper essere) venus.unive.it/pedagog/glossario/glos_c.htm. Per una problematizzazione della polisemicità del termine in ambito formativo-scolastico vedasi; Tenuta U., *Competenza, conoscenze, capacità e atteggiamenti*, in <http://www.edscuola.it/archivio/didattica/competenze.html>; Marra A., *Competenze e*

Questioni antiche e complesse, osserva il Socrate di Platone: il rischio nell'acquisto degli insegnamenti è molto più grande che in quello del cibo. Il cibo è una cosa con cui si ha un rapporto, molto intimo, di incorporazione: ma i cibi si possono portare a casa in un recipiente e analizzarli prima di farli diventare noi, parti di noi, mentre le cognizioni devono essere messe alla prova su sé stessi, nella propria anima. Con un vantaggio o un danno irreversibile: conoscere significa cambiare, trasformarsi, accettarsi in divenire, perdere consapevolmente le forme prima conquistate. Spesso in modo irreversibile, creodico, senza ritorno. Nel formarsi c'è il trans-formarsi e il rischio di de-formarsi. Le conoscenze scorperate e disincarnate possono diventare facilmente merce in vendita e, in questo ambito commerciale, il venditore non si occupa di ciò che produrrà nel soggetto ciò che gli ha venduto. Il rapporto commerciante/cliente è – di per sé- fuori dall'etica umana, si anticipava: è un rapporto di manipolazione esplicita o implicita, nel quale chi vende si preoccupa solo di sfruttare a proprio vantaggio un bisogno dell'altro, o addirittura di suscitare nell'altro un bisogno che non ha. Il problema del bene dell'altro, in questo contesto, è del tutto superfluo, se non controproducente, rispetto allo scopo di vendere.

Siamo qui, pare, intorno al 430. Dalle parti dove è nato e si è diffuso il nostro modo di pensare, di parlare, di dire di noi e del mondo. Dalle parti dove, per fuggire dall'oscurità e plurivocità dei simboli e dei miti, delle immagini e delle fantasie, per tutelarsi dalla tirannia dei sacerdoti e delle divinità si è iniziato a depurare il pensiero umano fino a fidarsi solo della sua componente logica. Si è provato da allora a controllare l'indeterminabile e il molteplice, per distinguere il confuso, per stabilire l'identità di ogni cosa con se stessa, per costruire un *uni-verso* che dissolva ogni *di-verso*, ogni differenza, ogni ambivalenza. Costruito sul principio di causalità, identità e non-contraddizione, questo modo di pensare e dire del mondo non prevede alternative (*tertium non datur*): o una cosa è così oppure non è così. Disgiunge, separa, estremizza. O di qua o di là. O vero, o falso. E' intrinsecamente *binarius*, diabolico, separatore. Un pensiero e un linguaggio -questo- che ha progressivamente fissato le basi ermeneutiche e discorsive per stabilire *uniformità* e *de-terminare* le cose, *s-terminando* ambivalenze, confusioni e oscillazioni. In questo pensare e dire scientifico la presenza delle cose è un loro disporsi nella rappresentazione del conoscitore. Il loro esistere sono uno star-di-contro (*ob-iectum*) al soggetto che ha pre-disposto l'ordine di presentazione. In qualche modo i pensanti si trovano posseduti dalla visione e dalle idee. I dicenti diventano funzionari di un linguaggio che si recita da solo. Esiste ed è spiegabile ciò che si para di fronte a questa sintassi e grammatica del pensare e del vedere⁴⁹.

Il modo simbolico di vedere e di capire – essenzialmente mediato da immagini e miti- è stato progressivamente lasciato all'infanzia e alla pazzia. Il simbolo svelato muore. Non rinvia all'eccedenza e all'ambivalenza. Diventa segno. Inventato il concetto (*cum-capio*), l'Occidente non ha perso solo i simboli e le immagini, ma soprattutto ciò che essi suggerivano al vedere e al pensare preclassificativo. Ha perso una funzione simbolica in grado non di sottomettere la coscienza, ma di relativizzarla. Un'antica via (*hodòs*), questa, alla conoscenza, che stando nel mezzo permetteva l'unione dell'inizio con l'arrivo, dell'*oriens* con l'*occasum*. Un altro percorso rispetto a quello che –puntando ad una precisa meta- imbocca la strada più breve che porta a quella destinazione (*metà-hodòs*, metodo). Da allora la ragione si è assolutizzata, si è progressivamente trasformata in volontà d'aver ragione sulle cose, sul mondo, sull'uomo stesso. I simboli, ora, tacciono, e il loro silenzio sembra produrre sofferenza, oltre che visioni e comprensioni sincopate e unilaterali della realtà. Il linguaggio dell'Uno ha scacciato, scaccia e getta lontano (*dia-bàllein*) il linguaggio dell'Altro. All'*es-pressione* del primo si oppone la *re-pressione* del secondo.

Questo monoteismo occidentale allontana e controlla le ambivalenze con la prevalenza, riduce i simboli a segni, arresta il senso, rifiuta le contraddizioni, converte il bivalente in polivalente o equivalente. La ragione, l'Io, nel bisogno di non sottostare alla sua rinuncia, di non cedere ai miti o alla follia, è divenuto progressivamente monarca assoluto. La sua potenza, i cui prodotti tecnico-scientifici hanno tracimato l'Occidente e quotidianamente, su piani diversi, si traduce in pre-potenza. Separando ciò che è unito (*syn-bàllein*), l'uomo è pensato come i computer che lui stesso ha potuto pensare. Non solo l'uomo, ma tutti i suoi artefatti culturali, organizzativi, sociali, ideologici e politici. Domina il monotesimo e la pre-valenza: teologica, politica, logocentrica, capitalistica, economica, tecnologica. S'impone l'idea che in quanto complesso elaboratore biologico e psicologico d'informazioni, l'uomo può, deve essere variamente istruito-

curricoli nella prospettiva della riforma scolastica, in

http://www.rivistadidattica.com/competenze_e_curricoli_nella_prospettiva_della_riforma_scolastica_di__anna_marra.htm;

⁴⁹ Gli aspetti epistemologici e fondativi del "modo di pensare occidentale" sono stati in parte elaborati a partire dalle ricerche di U.Galimberti, Heidegger, Jaspers e il tramonto dell'Occidente, Il Saggiatore, 1996; Psiche e techne, Feltrinelli, 1999, La terra senza il male, Feltrinelli, 2001.

alimentato delle informazioni funzionali al suo comportamento funzionale/adattivo. L'uomo che si comporta male (anche professionalmente) è dunque una persona con deficit informativi. Una sua corretta implementazione e, nel caso, una necessaria bonifica delle idee disfunzionali o deficitarie di cui è detentore, renderebbero il suo confuso e sincopato *locus of control* più ordinato, chiaro, e sintonico con gli obiettivi esistenziali e professionali pre-esistenti o pre-fissati. Da questa postazione "occidentale" l'uomo –si diceva– è un elaboratore delle informazioni disponibili nella realtà che lo contiene. Lui è la sua coscienza, il suo Io. Il suo pensiero è il pensiero logico-proposizionale. Pensare è ragionare, conoscere è afferrare con forza (*ad-rafforzativo-prehendere*), dividendo e analizzando le complessità per isolarne le componentistiche e le meccaniche interne. Il suo pensare è la dimostrazione della sua esistenza (*cogito, ergo sum*). La sua identità è la sua normalità – adattività – prevedibilità, il suo *idem*. Il suo lavoro è una complessità variamente isolabile, prevedibile e controllabile di micro e macro comportamenti professionali. Le sue organizzazioni sono insiemità razionali di risorse tecniche e umane finalizzate alla produzione (di oggetti o servizi oggettivati) secondo logiche ottimizzanti l'*output* e minimizzanti l'*input*. Il suo fare e pensare si finalizza e si condensa in metodi, *routines*, automatismi da porre mentalmente in *default* non appena appare che funzionino (che portano al risultato). Le sue leggi scientifiche emergono dalla contrapposizioni di opposti (ipotesi nulla vs ipotesi sperimentale). Il suo cuore è una pompa biologica, le sue malattie disfunzioni di organi, i suoi sintomi patologici le sue malattie da correggere, i suoi comportamenti l'*outcome* della sua coscienza. I suoi sentimenti, affetti, depressioni, entusiasmi, amori e odi effetti di complesse interazioni di specifici neurotrasmettitori. Il suo mondo gli atomi di cui è composto, da conoscere e sottomettere alla sua ragione.

Ciò che sopravvive –nell'uomo– a questa bonifica diurna appare il residuo di un notturno in via di soppressione, di chiarificazione. Miti, fantasie, leggende, fiabe, simboli, emozioni, sogni, metafore, immagini mentali, pulsioni, affetti, sensibilità, atteggiamenti: una riserva energetica da recintare nel gioco, nell'arte, nel *come-se* della vita, da non scambiare con la vita. Una dimensione infantile e animistica dell'uomo, del suo sviluppo filo e ontogenetico, forse da preservare nell'intrattenimento giocoso dei piccoli e nell'abbandono sorvegliato della ragione dei grandi, con il rischio ribadito che essa possa generare quelle mostruosità che abbiamo imparato a chiamare follia.

La dimensione simbolica collocata –al nascere della filosofia– fuori delle aristoteliche mura della città sembra aver preservato l'uomo della terra del tramonto dall'ambivalenza e dall'eccedenza dei rimandi. Il simbolo, ridotto a segno, sembrerebbe non abbia progressivamente più nulla da dire. La sua conoscenza accogliente, apparentemente passiva e femminile, che permetteva di ricevere, di creare, di integrare, di lasciar risuonare e distillare internamente il mondo ha lasciato il campo ad una conoscenza oggettivante ed espropriante, che fronteggia, cattura, scopre, svela e sottomette virilmente la realtà alla volontà di sfruttarla. La conoscenza passiva, l'accoglienza dell'indeterminato, l'apertura all'incategoriale, all'ambivalenza, all'oscuro, al magmatico, al daimonico, alle latenze, al corporale, all'inabissato, al metaforico, al dissolto, all'animale, al naturale, al perturbante, al misterioso sembra sconfitta dal feticismo rischiaratore del *logos* occidentale.

La rimozione del simbolico ha decisamente semplificato e fatto luce, ma sembra aver anche prodotto perdite, sintomi, nuove forme di sofferenze conoscitive.

In quel tempo, in quei momenti degli inizi, le sinapsi erano visioni e possessioni, il gioco dei neurotrasmettitori battaglie fra demoni e angeli. La scuola, la scuola a cui accenniamo, potrebbe permettere di vedere gli uni senza perdere di vista gli altri.