

UN INSEGNANTE QUASI PERFETTO

Ascoltiamo la relazione
per crescere insieme

Quarta edizione

In collaborazione con Giulia Proietti
Prefazione di Viviana Langher
Postfazione di Santa Parrello

FILIPPO PERGOLA



*Strumenti per il lavoro
psico-sociale ed educativo*

FrancoAngeli

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e.mail le segnalazioni delle novità.

UN INSEGNANTE QUASI PERFETTO

Ascoltiamo la relazione
per crescere insieme

Quarta edizione

In collaborazione con Giulia Proietti
Prefazione di Viviana Langher
Postfazione di Santa Parrello

FILIPPO PERGOLA

***Strumenti per il lavoro
psico-sociale ed educativo***

FrancoAngeli

Grafica di copertina: Alessandro Petrini

Isbn: 9788835176930

4a edizione, copyright © 2016, 2017, 2020, 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza
d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it

A mia madre Italia, donna del sorriso,
con eterna gratitudine,
per avermi insegnato:
il verbo “essere”,
a danzare sotto la pioggia
e che più forte della morte è l'Amore.

A mio padre, “insegnante quasi perfetto”.

A te insegnante, che prendi per mano,
tocchi la mente, apri il cuore
e così cambi la faccia del mondo...
un allievo alla volta.

Indice

Prefazione, di Viviana Langher	pag.	11
Introduzione	»	15
1. Il Big Bang dell'apprendimento	»	25
1. Apprendere come esperienza emotiva	»	26
1.1. Rêverie e mentalizzazione	»	31
1.2. La formazione della mente	»	37
1.3. In attesa del padre	»	48
1.4. L'adolescente errante e camaleontico	»	58
2. Codici affettivi e funzione insegnante	»	67
2. Il teatro dell'inconscio in classe	»	73
1. Il controtransfert dell'insegnante	»	74
2. Un faro per sim-patizzare	»	77
3. Il transfert dell'allievo	»	82
4. Le collusioni	»	90
4.1. Collusioni patologiche	»	90
4.2. Collusioni evolutive	»	95
5. Il gruppo classe	»	99
5.1. La difesa percettiva nella relazione educativa	»	103
5.2. Dalla cultura degli adempimenti all'allievo-cliente	»	106
5.3. Il bullismo	»	108
6. Giochi in classe	»	111
6.1. Cerchio	»	113
6.2. E se la classe fosse...	»	113

6.3. Le sculture della classe	»	114
6.4. L'albero	»	117
6.5. La palla al centro	»	117
6.6. Il racconto circolare	»	118
6.7. Il gioco degli insiemi	»	119
6.8. Mi piace/non mi piace	»	119
6.9. Il dilemma del prigioniero	»	120
6.10. Gioco della torre	»	126
7. L'istituzione	»	128
3. L'insegnante allo specchio	»	132
1. Aspirazioni: tra Eros e Thanatos	»	132
2. Ammirato e invidiato, giudice e autorità	»	139
3. L'insegnante sostituto genitore?	»	143
4. Le paure dell'insegnante	»	146
5. Ostilità e rivalità antiche e nuove	»	149
4. Un mulino per i bisogni educativi speciali	»	154
1. Una visione sovversiva	»	156
1.1. La paura della destrutturazione	»	157
1.2. Dalla norma all'estraneo	»	163
1.3. Le maschere della dispersione scolastica	»	166
1.4. Disagi nell'impatto con la scuola	»	168
2. La gomma magica	»	172
3. L'insegnante e l'allievo con BES	»	176
3.1. Identificazioni	»	178
3.2. Mito dell'insegnante buono	»	181
3.3. Adesione mentale e partecipazione emotiva	»	182
3.4. Accettazione e non accettazione	»	184
3.5. Rabbia e comprensione	»	186
4. L'insegnante di sostegno	»	189
4.1. La spirale del gruppo malato	»	191
4.2. Una formazione specifica	»	194
4.3. <i>Burnout</i>	»	197
5. Gruppi per uscire dalla caverna	»	199
1. Il gruppo di riflessione come un prisma	»	200
1.1. Conoscere se stessi attraverso gli altri	»	200
1.2. Dalla nemicalizzazione al dialogo	»	204
2. I Gruppi Balint	»	206
2.1. L'articolazione e la conduzione	»	211

2.2. I vantaggi del Gruppo Balint	»	212
2.3. Un'esperienza	»	218
3. "So-stare nei conflitti": un'esperienza di ricerca-azione	»	225
4. Lo psicodramma	»	227
4.1. Come si svolge	»	229
4.2. "La porta aperta". Un esempio di psicodramma su un caso	»	233
5. Il grande gruppo analitico e il social dreaming	»	235
5.1. Il grande gruppo analitico	»	235
5.2. Il social dreaming	»	238
6. Giochi per la manutenzione del gruppo di lavoro	»	239
6.1. Che cosa è successo?	»	239
6.2. Il romanzo della mia vita	»	240
6.3. Disegna un tuo sogno	»	241
6.4. La parte in ombra	»	242
Conclusioni.		
La PolisAnalisi per una metamorfosi dell'educazione	»	243
1. Il ri-conoscimento reciproco	»	244
2. L'ascolto dei racconti dello straniero	»	247
3. Il progetto esistenziale e i limiti come soglie	»	252
Postfazione, di Santa Parrello	»	255
Appendice	»	261
Bibliografia	»	263

Prefazione

di Viviana Langher

Un insegnante quasi perfetto mi ha sempre fatto venire in mente una “madre sufficientemente buona”, sin dalla prima volta che l’ho letto. Credo fosse il 2017, l’anno della sua seconda edizione, e l’inizio di un proficuo sodalizio professionale con Filippo Pergola così come di un inatteso e profondo legame di amicizia.

Non credo l’associazione sia dovuta all’equivalenza simbolica tra insegnante e madre, anche perché nel mio codice simbolico personale “insegnante” altrettanto si equivale a padre, colui che incarna la funzione di attrarre il piccolo fuori dal rassicurante abbraccio della madre, che lo sospinge verso l’esterno, l’ignoto, ciò che si teme e ciò che si può scoprire per non temerlo più, o per temerlo ben bene, a ragion veduta.

Sento già in lontananza il ronzio di vespe innervosite, a parlar di funzione materna e paterna di questi tempi si finisce male, perché evocare funzioni specificamente ascritte a maschi e femmine nella loro veste di padri e madri viene spesso inteso come manchevole di rispetto verso tutte le sfumature di grigio che la contemporaneità sociale ci offre. Mi armo di santa pazienza e mi dico pronta ad affrontare contraddittori anche feroci, ma fuori dalla prefazione di questo bel libro. Mi serve pensare alla funzione paterna e alla funzione materna perché esse sono il modo primordiale in cui il mondo adulto si protende verso il bambino. L’insegnante rappresenta, nel percorso di sviluppo di un bambino, un estraneo che si fa anche genitore per poter essere dal bambino riconosciuto emozionalmente e ricondotto a quei caposaldi nel suo orientarsi nel mondo che sono appunto la madre e il padre, entrambi o uno dei due.

Insegnare è un’azione rivolta a un bambino.

Etimologicamente, il bambino è colui che pronuncia i primi balbettii, non sa esprimersi compiutamente. Per questo è dalla medesima radice da cui derivano i termini babbeo, babbaleo, bambinaggine, bambinesco, che fondono insieme l’esser piccolo e l’esser semplice, persino sciocco. L’insegnante ha per definizione un interlocutore “semplice e sciocco”, sia perché bambino

secondo criteri anagrafici, sia perché bambino in quanto non ancora capace di una conoscenza compiuta su date questioni, chiamato ad imparare, a superare la propria insipienza.

L'insegnante si rapporta con l'insipienza dell'altro, e con tutto ciò che nell'altro è legato alla sua insipienza: età, inesperienza, strumenti culturali disponibili, capacità e disponibilità ad apprendere. L'insegnante fa di un bambino, reale o simbolico, un alunno, colui che, cioè, viene nutrito e viene cresciuto, tirato su, diviene allievo.

L'insegnante incarna l'estraneità. Che sia un educatore di asilo nido, o un insegnante di scuola dell'infanzia o di liceo classico, l'insegnante è l'avamposto della società, rappresenta la sfera pubblica che si contrappone al copione privato e quasi invalicabile della famiglia. Questa dialettica è necessaria per lo sviluppo della mente, direi a qualunque età: da bimbi si impara a capire qualcosa del mondo integrando il lessico familiare con le voci che vengono da fuori. Da grandi si impara a dubitare del racconto interiore, e della sua seducente fantasia di autosufficienza, con il contrappeso formato dalle divergenze, dalle differenze, dalle discrepanze delle storie raccontate dagli estranei.

E cosa c'entra, allora, la madre "sufficientemente buona" che mi viene in mente?

Le madri hanno la responsabilità della cura, anche se non ne hanno le qualità, le risorse, il desiderio e la volontà. La distanza che si crea interiormente tra la necessaria cura e la propria disponibilità o capacità di offrirla può raggiungere dimensioni drammatiche generando sentimenti lancinanti. Questo perché la relazione di cura è obbligata: non ci si può sottrarre. E a fronte di tutta quella cattiva letteratura che spiega alle madri come dover essere buone madri, la madre "sufficientemente buona" è quella a cui è consentito sbagliare, fare confusione, avere sentimenti complicati, stanchezza, desideri di fuga, persino non essere costantemente concentrata sul bambino. A patto però di volergli bene, di essere sufficientemente capace di stargli accanto in virtù di quel sentimento amorevole che la lega al bambino. Al di sotto di questo può parlarsi, a ragion veduta, di trascuratezza e negligenza. Siamo d'accordo che la madre non vada sacrificata tutta intera sull'altare della maternità perfetta, ma dobbiamo anche ricordarci che il bambino è piccolo e ha bisogno che qualcuno si prenda cura di lui al meglio delle proprie possibilità.

La relazione educativa è anch'essa una relazione obbligata, permeata di grande responsabilità. Fino ad una certa età l'obbligo è letterale: i bambini e gli adolescenti sono obbligati a frequentare la scuola e perciò la relazione educativa è obbligata. Ma se lo è per loro, altrettanto lo è per l'insegnante, che deve rispondere fornendo la necessaria cura a quell'interlocutore bambino, cioè babbeo, semplice e sciocco.

Non dimentichiamo il fatto che qualunque relazione obbligata è potenzialmente carica di aggressività, perché non ci si può sottrarre. E siccome non ci si può sottrarre, possono essere messi in campo molti meccanismi di difesa al fine di contenere, smorzare la pressione che l'altro mette nel richiamarci al nostro dovere di esserci.

Si può dare meno valore all'altro, ai suoi bisogni, ai suoi richiami, liquidandoli come infantili, o fuori luogo, o capricci, o semplici sciocchezze. Oppure, quando il richiamo al dovere di esserci non ammette altre risposte, si può sviluppare un'attitudine cinica, andando oltre la svalutazione dell'altro e assestando un proprio registro interno basato sul non dare valore neanche alle proprie risonanze affettive, rabbia inclusa. Semplicemente, si sta in rapporto rispondendo a un dovere che è stato privato di qualunque affettività; ci si sottrae di fatto, cinicamente, ad un rapporto che si realizza al solo fine di rimanere irrealizzato. L'insegnante entra in classe presupponendo un distacco e un disinteresse da parte dei suoi bambini, semplici e babbei, su cui incastona il suo disinteresse alle sorti di quelle creature insofferenti che ha di fronte, facendo finta di trovarsi lì per fare qualcosa insieme, di fatto restando ognuno rinchiuso nella propria isolata interiorità.

Spetta all'insegnante, all'adulto reale e simbolico di questo rapporto, fare ciò che serve per prevenire questi e simili scenari, permettendosi di sbagliare ma lasciando spazio al desiderio di riparare. Ecco l'equivalenza tra l'essere "sufficientemente buona" della madre e l'essere "quasi perfetto" dell'insegnante. In entrambi i casi si prefigura una dimensione ideale cui si aspira, alla quale ci si approssima anche con sforzo perché quell'ideale non può essere eluso a priori, può essere semmai sfuggito malgrado lo sforzo profuso.

L'insegnante deve intanto darsi premura per se stesso, pensandosi oggetto meritevole della propria e altrui premura: offrire il racconto della propria interiorità, condividerlo con i propri pari, che potranno identificarcisi e comprendere, cosicché egli non si senta solo; e con i suoi dispari, che non capendo domanderanno e aiuteranno l'insegnante a fare chiarezza dentro di sé e nella propria esperienza.

L'insegnante avrà bisogno a sua volta di un rapporto nel quale un adulto simbolico si prenda cura di lui e lo incoraggi a non perdere di vista il proprio bene interiore, così da non ignorare quella scintilla che vede o intravede nel mondo, riflessa nello sguardo dei suoi alunni, quelli che l'insegnante fa crescere e nutre.

La premura per la relazione educativa, che permea tutto il testo di Filippo Pergola, porta con sé la voce della cura di ogni relazione sociale, nell'idea che le buone qualità di ogni persona non siano tratti individuali, ma potenzialità soggettive che possano essere tratte fuori ed attualizzate solo nella dinamica di un rapporto. L'insegnante "quasi perfetto" richiama perciò la

necessità (l'esser "perfetto") e la possibilità (l'esser "quasi") della cura delle relazioni sociali, che richiede impegno, responsabilità e implica fatica e sforzo, ma porta buoni doni, permettendo di vivere anche la bellezza dell'imperfezione.

Trovo questo testo un gesto di amore verso gli insegnanti: si riconosce la loro delicata funzione in seno alla società civile, la si valorizza – in controtendenza con un discorso pubblico, politico e mediatico alquanto avaro verso gli insegnanti, raccontati spesso come tecnologicamente goffi, perenni precari, demotivati e stanchi, vittime degli alunni e dei loro genitori. Ci si mette nei panni degli insegnanti e dei problemi che affrontano, delle difficoltà organizzative, didattiche, relazionali che debbono saper affrontare, e di come tutto ciò riverbera nella loro emozionalità.

Questo testo è anche un'azione interpretativa: si rivolge all'insegnante con la stessa cura e sollecitudine, con la capacità di indirizzo e di ragionamento che viene richiesta agli insegnanti nei confronti dei loro alunni. Risalendo la corrente come un salmone, questo libro valorizza, non presume, esplora, dà fiducia, scommette sulla funzione educativa. L'investimento sulla funzione educativa è, nel mio punto di vista, la chiave di volta per ogni società che vuol crescere. Nella mia lunga esperienza all'estero, spesso in contesti in via di sviluppo, ho avuto modo di comprendere come la preoccupazione più grande fosse quella di offrire una scuola che fornisse i cittadini di tutti gli strumenti utili a reperire, fruire e sviluppare le risorse presenti nel territorio, come ad esempio la capacità di beneficiare di presidi sanitari: si muore meno perché si pensa alla possibilità di andare in ospedale, non perché esiste l'ospedale. Allo stesso modo, non è nella potenza tecnologica che si misura lo sviluppo di una società, ma nella capacità di usarne i dispositivi con libertà, discernimento, favorendo in ciascuno una progettualità di vita per il bene proprio e della comunità.

Per questo le riflessioni di Filippo Pergola tendono anche a far risvegliare nell'insegnante la passione per la propria vocazione di curatore della cosa pubblica, della comunità sociale: come il prigioniero che si libera, sviluppa nuove visioni e torna a liberare dai ceppi dell'ignoranza gli altri, nel "Mito della Caverna" raccontato da Platone nella "Repubblica". In tal senso, nella conclusione del volume, viene nominata la PolisAnalisi, una prospettiva che invita a considerare gli aspetti psicologici e pedagogici di ogni "patologia civile" – xenofobie, sessismo, bullismo, crisi ecologica ed economica, guerre, estremismi –; un approccio d'intervento multidisciplinare inteso come "clinica del sociale". La scuola e l'insegnante "quasi perfetto" può essere anche un fondamentale curatore del sociale, svolgendo la propria professione secondo una "politica" del desiderio e della speranza.

Introduzione

«Eppure in quell'ora suprema, vigilato dalla figura della vecchia fatale che sembrava la Morte in attesa, e davanti alla spoglia della più misera delle creature umane, che dopo aver fatto e sofferto il male in tutte le sue manifestazioni era morta per il bene altrui, egli ricordò che fra la cenere cova spesso la scintilla, seme della fiamma luminosa e purificatrice, e sperò, e amò ancora la vita» (Deledda, 1903).

Così il finale di un romanzo che, fin nelle ultime righe, esprime la disperazione di fronte alle tante crisi che attraversiamo a livello individuale e collettivo. *Eppure*, come il protagonista, anche noi possiamo ricordare che sotto la “cenere” in cui a volte vediamo ridotta la professione dell'insegnante, e soprattutto sotto la *cenere* della condizione di tanti nostri allievi, cova una scintilla. Sta a noi intravedere i puntini luminosi della brace, soffiando sui quali, nel modo e con il ritmo giusto, potremo riaccendere il fuoco del desiderio e della speranza; il che significa: riattivare la tensione verso mete progettuali. La mancanza di un progetto sensato di vita è alla radice di ogni malessere individuale e collettivo, psicologico e sociale.

Caro insegnante, anzitutto il mio invito è a risvegliare in te il senso della tua professione. “Profiteri”, nel suo etimo latino, indica il dichiarare apertamente e a gran voce: “Questo è il mio proprio giusto posto, per contribuire al bene e al progresso mio e di chi mi sta intorno”. Se ti lascerai animare da tale “intenzionamento”, da tale potere desiderante, davvero lascerai il segno e seminerai, rendendo la tua influenza virtualmente eterna e, soprattutto, contribuendo, come nessun'altra professione, a una cura e una rigenerazione della società. Te, “Centauro Chirone”, che per guarire la tua “ferita” divieni il più capace guaritore delle “ferite” degli altri, te artista, direttore d'orchestra, contadino, muratore, mago, teatrante, scienziato, te invito a un viaggio di conoscenza di te stesso e dell'Altro, lo “straniero” dentro e fuori di noi, per vivere in modo gratificante ed efficace il tuo esserci nel mondo come insegnante, colui che lascia il segno.

Mettiamo mano ai remi, perché non c'è vento favorevole, compiamo la "seconda navigazione"! Mi riferisco a una metafora usata da Platone (*Fe-done*) e desunta dal linguaggio marinaresco per indicare quella navigazione che s'intraprende quando cadono i venti e la nave rimane ferma, come nelle situazioni d'impasse (ossia senza sbocco, come un "cul de sac") che viviamo nella nostra professione, allorché solo con la forza delle braccia si esce dalla situazione prodotta dall'incombere della bonaccia. Mi rivolgo con profondo rispetto a te, insegnante, che svolgi la professione secondo me più bella e fondamentale che ci sia, e anche a te, educatore, assistente sociale e psicologo, che lavori nelle istituzioni socio-educative; ma scrivo anche per te, genitore, e per te, allievo, protagonista di ogni pagina.

Spero che alla fine di una lettura "emozionale", ne usciate a testa in giù, come "L'Appeso" dei tarocchi o come l'Orlando furioso, in cui appunto Orlando sostiene, recuperato il senno, di vedere finalmente le cose per come sono, solo da una posizione "rivoluzionaria": appeso a testa in giù. "Conversione" letteralmente significa "cambiamento di punto di vista": un processo di diversa visione che può avvenire solo a partire dall'ascolto anzitutto di se stessi, del battito del proprio cuore e del proprio respiro, ossia di quel mondo interno, emotivo-affettivo, che automaticamente (e inconsciamente) ci fa vivere, senza che quasi mai ce ne accorgiamo.

L'**ascolto** è anzitutto far vuoto per accogliere il messaggio dell'altro, senza memoria delle nostre pre-comprensioni concettuali e senza desiderio di dar forma e riempire l'altro in base a nostri progetti precostituiti; penso ad un ascolto che viene prima del pronunciar parole che, altrimenti, rischierebbero di esser insignificanti e non più strumento di comunicazione, parole che, come ci ricorda Pirandello: «Voi le riempite del senso vostro, nel dirmele; e io, nell'accoglierle, inevitabilmente, le riempio del senso mio. Abbiamo creduto d'intenderci; non ci siamo intesi affatto» (1925). Ciò che intoppa ogni relazione è la malattia, oggi imperversante, di chi vive in un continuo mentale occupato da un vorticare di parole smozzicate, d'inutili e infondate pseudo-certezze, di timori formulati in sentenze, prima che emozioni.

La relazione è il luogo della maggior parte dei disturbi, allo stesso tempo, solo in essa e attraverso di essa possono essere affrontati e risolti. Tutti gli interlocutori della relazione sono portatori di un proprio mondo interno, in gran parte inconscio, che finisce per influenzare l'altro ed essere dall'altro influenzato. Il mio modo di comportarmi dipende dal mio modo di interpretare, che dipende dal mio modo di percepire, che dipende dal mio mondo interno. Per dare il "La" alla sinfonia che mi auguro si produca toccando, con le mie riflessioni, le corde del vostro cuore, oltre che nella vostra testa, giacché: «La comunicazione avviene quando, oltre al messaggio, passa anche un **supplemento di anima**» (Bergson, 1907). Eppure, che lusso oggi discutere anche con il

cuore, portare avanti una protesta con i sentimenti. Oggi la moda assolutista esige la razionalità. L'accusa più atroce che si possa rivolgere a qualcuno è affermare che le sue contestazioni sono mosse dai sentimenti: "Non è logico", come se la logica fosse l'unico strumento di discussione (Von Franz, 1980).

Avverto che il sapere cui si potrà giungere porrà altre domande e non soluzioni definitive, d'altronde (come premetto in tutti i miei libri) la parola "**forse**" è la più bella del vocabolario, per citar Leopardi, giacché apre a infinite possibilità senza chiuderci in necrotizzanti certezze. Invito il lettore a credere alle considerazioni che seguono solo a patto di poterle anche criticamente negare, nella consapevolezza che sono verosimili punti di vista, capaci di cogliere solo alcuni aspetti della plurisfaccettata verità. La verità, infatti, non si possiede, se non nella forma di doverla cercare ancora (Pareyson, 1971).

A volte noi adulti rimaniamo intrappolati in situazioni professionali e affettive che razionalmente riconosciamo come asfittiche e fonti di malessere, ma poter arrivare a contesti più adeguati e soddisfacenti richiederebbe il dolore di avviarsi su strade nuove e sconosciute, cosa che può terrorizzarci fino a bloccarci. Allora occorre coraggio per muoverci, come Dante nella *Divina Commedia*, per avvicinarsi alla verità di sé e dell'altro, incontrando di sé pensieri e sentimenti poco conosciuti e magari inaccettabili, ma insieme, condividendo il cammino, si può affrontare il "familiare-non-familiare", quel che Freud (1919) chiamava il **perturbante**, tanto intimo a sé quanto ignoto e spaesante. Nell'ultimo capitolo presenterò la metodologia dei Gruppi Balint proprio per offrire uno spazio in cui, in sicurezza, individuo e collettivo possono costruire un senso condiviso in un nuovo tessuto identitario comune, consentendo a ciascuno di uscire dalla ripetizione degli schemi e copioni di vita che si travasano di generazione in generazione (Pergola, 2011).

La situazione descritta è quella che si vive quando si naviga nell'ascolto della relazione, in cui si trovano aspetti e meandri che hanno a che fare con l'**inconscio**, ossia con «quell'oceano dell'indicibile, di tutto ciò che è stato espulso dalla terra del linguaggio, rimosso come risultato di un'antica proibizione» (Calvino, 1988). Cerchiamo di conoscerci profondamente per integrare tutti gli aspetti di noi, non come il dr. Jekyll, che ha preferito scindersi, e non come Edipo, che ha preferito accecarsi, pur di non scoprire il segreto delle proprie origini: andiamo, con coraggio e speranza, *Alla ricerca delle in-formazioni perdute* (come recita il titolo di un altro mio libro pubblicato dallo stesso editore nel 2011).

Si tratta di un viaggio che può portare a trascendere il già conosciuto, sensibile, misurabile mondo del cognitivo-comportamentale, della testa, per "intus-lëgëre" le ragioni del cuore, rifondando una cultura emozionale nella scuola, capace di colmare l'analfabetismo emotivo degli allievi di oggi. Si

tratta di riconoscere i limiti di una cultura superficiale, routinaria, burocratica, ove le conoscenze sono solo incollate, bocconi che vengono presi nella mente, ma non diventano mente, che la riempiono, ma non la saziano. Spero che le considerazioni che seguono favoriscano un percorso di armonizzazione di pensieri ed emozioni, al termine delle quali si troverà il metodo per “uscire dalla caverna” (cfr. *Mito della Caverna*, Platone, 380 a.C.) da cui il titolo dell’ultimo capitolo: un cambio di punto di vista per scoprire nuovi significati ascoltando le emozioni (Riva, 2004).

Nel mio ventennale lavoro di formazione e consulenza psicologica con gli insegnanti, ho potuto constatare come a volte, nonostante l’applicazione delle migliori metodologie pedagogiche e didattiche, si creino delle situazioni d’impasse tra alcuni soggetti del “setting scolastico”. L’ipotesi, che ho potuto verificare sul campo, è che la non piena efficacia dei processi d’insegnamento-apprendimento è dovuta a delle interferenze nella dimensione emotivo-affettiva in gran parte inconscia. «L’inconscio di un soggetto può reagire direttamente a quello di un altro senza che vi sia un passaggio attraverso il conscio» (Freud, 1915). L’inconscio non è un luogo, bensì la qualità di processi, attività e contenuti mentali di cui non si ha consapevolezza, ma che esercitano comunque un’influenza sulla condizione complessiva della nostra psiche e sui nostri comportamenti. Occorre allora esser consapevoli di tale fiume carsico di messaggi inconsci che intercorre sotto la relazione educativa, sviluppando la capacità di accogliere ed elaborare le emozioni che ne emergono.

Spero che la presente lettura personale possa contribuire a dare a ciascuno la possibilità moltiplicare i punti di vista, affacciarsi da altre finestre, sviluppare sguardi e ascolti diversi, scoprendo così nuove connessioni e significati per effettuare passaggi e trasformazioni inattese. Invito il lettore a popolare queste pagine con ricordi,

immagini, emozioni, leggendo in uno stato quasi onirico per costruire molteplici “sogni”, per “com-muoversi”, ossia lasciar muovere insieme tutte le parti del Sé. Scopriremo allora come il caso dell’allievo, o del collega, ritenuto problematico è anche il caso di noi stessi: perciò solleva emozioni e ricordi a volte perturbanti, che abbiamo cercato di rimuovere o reprimere. In una relazione ognuno vive l’altro attribuendogli il significato di un qualche oggetto appartenente al passato, identificandolo con un proprio vissuto (Freud, 1914). In tal senso, è da considerare come sia il bagaglio delle esperienze emotive vissute nella prima infanzia a segnare, successivamente, l’abituale modo di percepire la realtà e di rapportarsi a essa, per cui nelle attività e relazioni attuali sono coinvolti processi mentali di transfert. Ecco perché è fondamentale riconoscere il ruolo che l’inconscio gioca nella nostra vita psichica e nella determinazione dei nostri comportamenti. L’inconscio – che

non è un luogo, si badi bene, ma una qualità di alcuni contenuti mentali – viene illustrato metaforicamente da Freud (*ibidem*) con l'immagine dell'iceberg, raffigurante il rapporto che esiste tra la totalità dei processi psichici inconsci e quelli coscienti: la porzione che emerge dall'acqua "coscienza" è minima rispetto a quella che resta sommersa "inconscio". Eppure, quanto più i sentimenti sono rimossi, tanto maggiore è l'influenza dannosa che esercitano segretamente sul pensiero e sulle azioni (Jung, 1921).

Pensando insieme, attraverso ad esempio l'esperienza di gruppo che propongo nell'ultimo capitolo, sarà possibile stanare gli scheletri dall'armadio e operare processi di "metabolizzazione" di ansie, angosce, vissuti, emozioni, pensieri, affetti, conflitti irrisolti inconsci che inevitabilmente ognuno di noi "porta-dentro" nella relazione con l'altro. La mente gruppale funge da potente contenitore che sostiene colui che presenta il caso, portandolo a uscire dall'acritica passività e dal trincerarsi nel ruolo che imprigiona le potenzialità di ciascuno di noi, consentendoci di sostituire il comprendere all'agire. "Prendere in e con sé" (comprendere) i contenuti mentali dell'educando, in simpatia, ossia cogliendoli in rapporto ai nostri vissuti personali passati e presenti, in una comunicazione "da inconscio a inconscio" permette di scoprirne le sottese motivazioni e di sciogliere il conflitto educativo: scopriremo così, in realtà, di capire meglio anche noi stessi.

Co-pensare infatti permette di riattraversare in modo nuovo e creativo, polifonico e plurimo, le proprie storie, per metabolizzare il dolore mentale, ricucire la trama di significati, penetrando nel segreto e nel nascosto. Si scopriranno allora nuove connessioni per nuovi passaggi anche nella propria evoluzione di vita non solo professionale, giacché altri occhi e altre orecchie possono rivelarci ciò che da noi stessi non possiamo cogliere, data la dimensione inconscia. Una volta che saremo riusciti a conoscere sufficientemente noi stessi, potremo anche riuscire a conoscere l'altro senza manipolarlo o controllarlo, permettendoci di navigare tra possibilità, fantasie, ipotesi, ascoltandoci per "con-vivere" tra diversità. Si tratta di spostarsi, di muoversi dagli abituali modelli di riferimento interpretativo, cercandone altri per ampliare possibilità e prospettive. Essere se stessi nella relazione con l'allievo, con le proprie risorse e i propri limiti, per così sviluppare un ascolto empatico cogliendo ciò che l'altro vive, permetterà di creare un clima in cui circoleranno i "beni relazionali", quali fiducia, cooperazione, reciprocità.

Propongo solo finestre di riflessione, che offrono un punto di vista parziale, con l'intento di "pro-vocare": ossia di permettere l'ascolto di "voci" e "suoni" prima non percettibili o decifrabili, le tante voci che compongono la nostra "gruppalità interna". Ascoltare e pensare insieme, insegnanti e allievi, allievi e allievi, insegnanti e insegnanti.

Due parole, non a caso presenti nel sottotitolo del volume, ne calibrano

ogni considerazione: “insieme” e “ascoltare”. La crescita a scuola è un percorso che adulti e minori fanno insieme: insieme si diventa grandi e insieme si torna bambini o adolescenti, per capirsi meglio e amarsi. Gli educandi chiedono rapporti profondi, onesti e consapevoli, per trasformarsi a loro volta in adulti autentici e affettivi. Occorrerà allora trovare dentro di noi le risposte alle loro esigenze: se ammettiamo la complessità delle nostre passioni, se ricordiamo la nostra infanzia e adolescenza e gliela sappiamo raccontare, se prendiamo sul serio il loro punto di vista, se accogliamo le loro trasgressioni (pur senza accettarle collusivamente) se li sosteniamo sempre con tutta la nostra fiducia, saremo insegnanti forse imperfetti, ma molto efficaci e credibili.

Ascoltare è un’elaborazione di pensiero, non un fatto passivo, da registratore, né da collegarsi a interpretazioni basate su codici prestabiliti. L’invito è ad ascoltare non solo gli altri, ma primariamente se stessi, quelle voci che compongono il proprio “condominio interno”. È un cammino che lascia la libertà di rivisitare la propria storia di relazione con l’altro, rileggendola, riscoprendola, dopo averla riattraversata in modo nuovo e creativo, per giungere così a riconoscersi tra risonanze, proiezioni, identificazioni e introiezioni. Il gruppo, come una “cassa di risonanza” della storia raccontata, riesce ad assegnare parole nuove alle scene fino ad allora mute, in un gioco di rispecchiamenti reciproci, appunto “spettacolare” nel senso etimologico del termine. Solo così ciascuno di noi potrà così riappropriarsi di parti di sé prima negate o proiettate su altri.

L’insegnante quasi perfetto svilupperà la capacità di **tollerare l’incertezza**, il non sapere, l’aspettare, il vivere “nel luogo del vuoto”, facendo i conti con i propri limiti, rinunciando alla pretesa onnipotente di poter capire tutto, di accettare le frustrazioni, le quali anzi il docente potrà usare come veicolo di possibili significati, recuperando l’occasione euristica dell’errore, stimolando gli atteggiamenti di esplorazione, evitando giudizi verso se stessi e verso gli altri. Occorre avventurarsi in uno spazio in cui prevale “il possibile” per averare la rottura di vecchi equilibri, ricercandone di nuovi. Per riuscire in ciò bisognerà riflettere su quel che accade dentro di sé, su “cosa” sente e su “come” si sente nella relazione con l’altro. Se non si ascolta è perché si ha già in mente una visione, un’idea preconstituita da applicare all’altro escludendone il pensiero.

Dal momento che tratteremo anche di disturbi specifici dell’apprendimento è bene fin dalla presente introduzione chiarire che il mio punto di vista è che non possiamo ridurre la psiche a chimica dell’inchiostro, il significato del messaggio non è riducibile a eventi neuronali e corroborerò tali affermazioni con dichiarazioni di due Nobel per la neurobiologia, Sperry (1990) ed Eccles (1994) nel capitolo sui BES. Le scienze psichiche non devono ridursi

ad una traduzione neurodeterministica della natura umana, ma devono mettere al centro della propria ricerca la pienezza dell'esistenza umana e l'esperienza che ognuno di noi ne trae. Per farlo, il contributo della psicoanalisi, così come quello della psicologia e delle scienze umane, sono fondamentali.

Viviamo la professione di docente come ricerca e svolgimento di un **senso esistenziale**; quindi con passione, come antidoto alla noia propria e dell'allievo. Gli studenti avvertono emotivamente e in brevissimo tempo ciò che noi insegnanti siamo, come persone oltretutto come professionisti, molto prima che le nostre lezioni permettano loro di capirlo in modo razionale e cosciente. Non consideriamo i ragazzi che abbiamo davanti in classe come dei sacchi di patate da riempire d'informazioni: non sono quelle che rimarranno; ciascuno di loro è un fuoco da accendere di desiderio, di progettualità, di speranza. Occorre trattare ogni persona come se fosse ciò che potrebbe essere, così che diventerà ciò che potrebbe essere. Non pregiudichiamo né gli allievi, né i colleghi, perché ognuno apparirà com'è guardato e a sua volta questo condizionerà il suo sguardo e gli sguardi del campo gruppale della classe. L'antidoto sta appunto nel mettersi nei panni dell'altro, nel camminare per le sue strade e nelle sue scarpe, indossando i suoi abiti, altrimenti rischieremo continuamente di vedere e condannare nell'altro ciò che non accettiamo di vedere in noi, illudendoci così di esser immuni proprio da quei difetti presunti nell'altro.

«Ma che cos'è la passione, che cosa sono le emozioni? È lì la fonte del fuoco, è lì la pienezza dell'energia. Un uomo che non sia infiammato non è nulla: è ridicolo, è bidimensionale. Dev'essere infiammato anche se fa la figura dello stupido. Una fiamma deve bruciare da qualche parte, altrimenti non splende nessuna luce, non c'è calore, non c'è nulla» (Jung, 1932, p. 80).

È ora d'imbarcarsi. Non dimentichiamo che ciascuno dei nostri allievi, in modo unico e speciale, ha qualcosa da insegnare a ciascuno di noi: qualcosa di utile per esser un miglior insegnante, miglior educatore, migliore donna e migliore uomo, qualcosa che, semplicemente, ci permette di progredire nel nostro cammino e nel nostro compito esistenziale. Non è un caso che i "destini" tra noi e ciascuno di quegli allievi, si siano "incrociati": ha un senso che è racchiuso nel segreto di un progetto. Perciò, lo scambio è continuamente reciproco, ogni nostro allievo viene "in-seminato" e ci "in-semina". Educare è formare alla sensibilità. Esiste l'educazione alle abilità, ma esiste anche l'educazione alla sensibilità. Esiste il conoscere ed esiste il sapere, che gli dà stabilità, gusto, sapore. Senza la formazione della sensibilità tutte le abilità sono sciocche e insignificanti. La conoscenza ci spiega come viviamo, ma è il sapere che ci offre motivi per vivere.

Nell'introdurre alla lettura permettetemi un monito: guai a esser del tutto perfetti, saremmo la rovina nostra, dei nostri allievi, dei nostri figli. Non siate

perfetti, ma sforzatevi con ogni mezzo di essere completi, integrati, generativi, come lo sono stati i miei meravigliosi genitori “quasi perfetti”, dai quali ho appreso l’arte del “pensare con il cuore”. Il fatto è che, più o meno inconsapevolmente, siamo portati a paragonare una “vita vissuta bene” a una macchina ben funzionante, sicché genitori e insegnanti, quando i loro sforzi non riescono a “produrre” esattamente i risultati previsti, sviluppano quel senso d’intima insoddisfazione nei confronti propri e del figlio; da cui deducono che ci deve essere qualcosa che non va nelle loro “tecniche” educative, che devono avere applicato un “sistema scorretto”, perché altrimenti avrebbero ottenuto i risultati giusti (Bettelheim, 1987). È questo tipo di mentalità che induce genitori e insegnanti a ricorrere ai manuali per imparare “come fare”, quando il problema vero non è “fare” ma essere dei bravi genitori e insegnanti. Non a caso nell’incipit ringrazio mia madre Italia di avermi insegnato, tra l’altro, il verbo “essere”; a lei, Anima di tutto il mio lavoro creativo, di psicoanalista e docente, dedico il presente volume e insieme, con altrettanta gratitudine, a mio padre, il maestro, cavaliere e contadino Felice.

Da insegnanti potremo svolgere un generativo lavoro quando avremo il **coraggio dell'imperfezione**, base imprescindibile per il nostro progresso evolutivo: se riconosciamo ed accettiamo i nostri limiti, senza autocommiserazione, ma con autentica compassione per noi stessi: questo è il primo decisivo passo per riprogettarci con motivata speranza.

Non siate perfetti, ma sforzatevi di essere completi. Una delle cause principali della nostra sofferenza e delle nevrosi che viviamo è il modello di perfezione: in qualche modo cerchiamo di assomigliare o di raggiungere un ideale. Molto diverso invece è il sentimento di completezza, che ci spinge a fare in modo che gli opposti coesistano dentro di noi e che vengano integrati anche i nostri lati cosiddetti “oscuri”: il brutto anatroccolo e il principe, la fata e la strega, il dr. Jekyll e mister Hyde, in noi devono stare l’uno vicino all’altro.

La nostra struttura è fatta di luci e ombre. Chi ha un modello di perfezione nella “solarità”, tratterà le proprie tristezze, paure o ansie come stati inferiori di sé. Le idee negative invece devono essere rilasciate e non represses da idee forzatamente positive, creando così una coscienza piena e fluida, attraverso la quale si potrà vivere la più naturale e gioiosa delle esistenze. Tutta l’attività di pensiero è pensiero intorno ai significati, che passa attraverso l’integrazione dei nostri aspetti di Ombra (si veda Jung, 1946, 1951).

C’è una perfetta imperfezione in ciascuno di noi: la “perfezione” o, meglio, la presunzione di questa presunta dominante psichica, appartiene ai meccanismi di onnipotenza, di controllo e di manipolazione dell’ego nella sua contraddittoria prevedibilità; c’è una sola perfettibilità nella natura più profonda di noi che, se riconosciuta e accettata, apre le più ampie dimensioni del nostro esser-ci: l’amore.

Viviamo una crisi di civiltà, una crisi di società, una crisi di democrazia, nelle quali si è introdotta una crisi economica i cui effetti aggravano le crisi di civiltà, di società, di democrazia.

La crisi dell'educazione dipende dalle altre crisi, che a loro volta dipendono anche dalla crisi dell'educazione (Morin, 2014). Per questo, come psicoanalista impegnato nel sociale, da alcuni anni ho fondato un nuovo approccio psicoterapeutico e psicopedagogico: la **PolisAnalisi**, nella convinzione che occorre prendersi **cura dello spazio di convivenza comune**, sviluppando una clinica delle patologie civili (xenofobie, razzismi, bullismi, sessismo, ecocidio, ecc.). Si tratta di educare ai diritti/doveri di cittadinanza consapevole e attiva, abilitando a riprendere il dialogo smarrito con la propria gruppaltà interna e con le gruppaltà sociali, riconnettendosi con ogni alterità, divenendo cambiamento generativo del sistema a partire da una metamorfosi interiore e culturale.

Ebbene ciascuno di noi può contribuire a tale processo se, come insegnanti, saremo animati dai due figli di *speranza: sdegno*, per le cose che accadono, e *coraggio*, per cambiarle.

Salpiano ora, rincuorati dal fatto che, quella dell'insegnante, può esser svolta come la professione più bella che ci sia, se riusciremo a esser «del tutto esenti da quattro difetti: pregiudizi, certezze arbitrarie, ostinazione, egoismo» (Confucio). Saremo così dei “Virgilio” che accompagnano i tanti “Dante” che incontriamo nel cammino di riappropriazione della propria esistenza, fino a quando sappiamo “spiccar il volo” per seguire il proprio progetto esistenziale, il germe di vita che si è. Noi possiamo fare la differenza ed essere straordinariamente generativi, contribuendo, con il nostro atto di “in-seminare”, alla vittoria di *Eros* su *Thanatos*.

Ringrazio... Un sentimento particolare per Corrado Pontalti, maestro ed amico, con il quale mi sono formato, insieme a Leonardo Ancona.

Ringrazio Viviana Langher, prof. associato di Psicologia clinica presso l'Università di Roma la Sapienza, che nel suo lavoro clinico di ricerca-intervento, da sempre ha creduto in questo volume e da sempre mi accompagna nell'avventura della clinica del sociale con la Scuola di Psicoterapia Individuale e di Gruppo SPAIG che portiamo avanti insieme.

Ringrazio Santa Parrello, prof. associato presso l'Università di Napoli Federico II, che si occupa da vicino di conoscere ed intervenire sulle questioni dello sviluppo e dell'educazione ed ha proposto l'adozione di questo testo non solo in ambito accademico, ma anche nella formazione dei Maestri di Strada, splendida associazione che lavora sul campo.

Dulcis in fundo ringrazio Giulia Proietti, straordinaria collega a cui ho affidato il coordinamento dell'Istituto di Psicologia Scolastica dell'APRE.

Grazie a nome di tutta la comunità a ciascuno delle migliaia di insegnanti e dirigenti che ho incontrato in questi 18 anni di lavoro sul campo nelle scuole di ogni ordine grado, nei master universitari e nei tanti corsi dove abbiamo lavorato sempre attraverso laboratori esperienziali: da loro ho continuato ad apprendere e a sviluppare riflessioni utili ad arricchire questa quarta edizione, scritta con anima sempre a servizio della comunità educante.

Quante esperienze fatte dalla prima edizione del volume presentato alla Camera dei deputati nel 2017: seminari e corsi in numerosi atenei italiani e per centinaia di istituti scolastici mi hanno permesso di incontrare insegnanti, psicologi, pedagogisti, sociologi; migliaia di volti che a loro volta portavano con sé ciascuno migliaia di volti dei propri studenti.

Grazie.

Roma, 19 settembre 2024

1. Il Big Bang dell'apprendimento

*L'affettività è il fondamento essenziale della personalità;
pensiero e azione non sono, per così dire,
che un sintomo dell'affettività.*
(Jung, 1928)

Da dove si originano i processi che permettono l'apprendimento? Nel processo di apprendimento si rivivono modi di percepire e di essere, sentimenti ed emozioni, che si sono vissuti dal periodo prenatale ai primi anni di vita. L'esperienza emotivo-affettiva è il fondamento di quella intellettuale. Alla base della personalità dell'individuo c'è un conosciuto non pensato che, successivamente, condiziona il modo di accostarsi alla realtà: esso, infatti, è emotivo prima ancora che intellettuale, irrazionale prima ancora che razionale, è inconscio prima ancora che conscio. Possiamo rilevare gli effetti di tali «in-formazioni apparentemente perdute» (Pergola, 2011) nel microcosmo psichico, alla stregua di come, a distanza di miliardi di anni, ancora abbiamo traccia delle radiazioni cosmiche, impronta di quanto accaduto e tuttora operante in ciò che accade nel macrocosmo: anche nella psiche nulla si distrugge, come per la materia nell'universo, ma tutto si trasforma. Iniziamo, allora, a esplorare queste tracce di memoria implicita (inconscia) che ci riporteranno alle prime fasi dello sviluppo psichico e in base alle quali gli eventi originari del passato influenzano le risposte future.

Il modo di apprendere, così come la capacità di apprendimento e i possibili blocchi e disturbi dipenderanno, in larga parte, dalla vita di relazione con le figure di accudimento primario. Le funzioni cognitive superiori dipendono dalle funzioni emotivo-affettive, a loro volta connesse alle prime esperienze somato-psichiche. Apprendere, infatti, non riguarda esclusivamente l'acquisizione di contenuti e concetti, bensì il conoscere il mondo mantenendo il contatto con le risonanze emotive che tale conoscenza comporta. Purtroppo, nella scuola c'è ancora una conoscenza che sembra privilegiare, come scopo ultimo della pratica didattica, solo l'arricchimento nozionistico, piuttosto che la comprensione e la vicinanza agli aspetti emotivi dell'esperienza.

1. Apprendere come esperienza emotiva

L'apprendere è notevolmente agevolato dall'aver potuto sperimentare, nell'infanzia, una relazione gratificante e rassicurante con la madre e le altre figure parentali di riferimento. La materia da apprendere può essere considerata come **cibo-nutimento** da assimilare; cosicché il seno materno rappresenta, in qualche modo, il primo programma di apprendimento del lattante: la madre è la prima maestra che, dal modo in cui lo accudisce nutrendolo, si fa conoscere dal lattante come primo rappresentante del mondo esterno (Ekstein, 1970).

Per uno sviluppo positivo del desiderio di conoscere è essenziale che il corpo della madre sia sentito sano e integro; nell'inconscio esso rappresenta la stanza del tesoro, l'unica dalla quale è possibile ottenere tutto ciò che si può bramare; perciò, se questo corpo non viene rovinato o distrutto, se non è troppo in pericolo e quindi pericoloso, il desiderio di trarne alimento per la mente può essere realizzato più facilmente (Klein, 1931). Ciò che vogliamo esplicitare è la connessione che esiste tra il processo d'incorporazione e successivamente quello d'introyezione, proprio del primo anno di vita, e il processo di apprendimento.

Il termine "apprendimento" deriva dal verbo latino "**apprehendēre**": "prendere", "afferrare", "impadronirsi". Ebbene, se il lattante ha incorporato e introiettato la madre nutrice sotto il segno dell'amore, dell'accoglienza, della disponibilità, l'apprendimento scolastico sarà vissuto in modo piacevole e creativo. Se, invece, il lattante ha avuto a che fare con una madre che è stata per lui motivo di ansia, di aggressività, d'invidia esasperata, ciò finirà per condizionare in modo negativo il successivo processo di apprendimento.

L'apprendere è una sorta di salto nel vuoto: qualcosa che può generare possibilità più ricche di vita, ma che costringe a doversi separare dalle vecchie certezze per andare verso il nuovo e l'ignoto, necessariamente allontanandosi dalla propria base sicura. Ciò implica la sofferenza psichica della destrutturazione, che non sempre si è in grado di accettare. Quello che non si conosce ancora è qualcosa d'informe e non mentalizzabile; in quanto tale, dà angoscia e non sempre la mente riesce a tollerarla dentro di sé. Il modo in cui la mente si confronta con tale dolore influenza la misura in cui il soggetto può andare verso nuovi spazi.

Ogni apprendimento costringe il soggetto a mettere in gioco le proprie conoscenze e i propri assetti mentali onde poter assimilare nuovo sapere, accettando il pericolo che le competenze precedenti non servano più e quelle nuove non siano ancora acquisite. Questo può accadere elaborando le emozioni e gli affetti connessi con la conoscenza.

Senza passioni ed emozioni, i pensieri e le azioni non possono strutturarsi

né realizzarsi. Un pensare astratto, che procede senza un adeguato sostegno emozionale, rischia di inaridirsi e di svuotarsi perché privo di ogni spessore umano. Senza emozioni non è ipotizzabile una valida elaborazione delle cose apprese né, forse, apprendimento (Boncinelli, 2000; Caterinussi, 2003). Ad esempio, è stato riscontrato che il QI (quoziente d'intelligenza) non è predittivo del successo di una persona, ma sono stati rilevati cinque aspetti critici dell'intelligenza emotiva che potrebbero essere coltivati a scuola, che avrebbero maggiore impatto sul futuro: la capacità di conoscere le proprie emozioni, gestirle, motivarsi, riconoscere le emozioni negli altri e sviluppare rapporti interpersonali di successo. La nostra mente ci rende pronti ad avere un collegamento, mostrando come questo sia un ingrediente chiave per avere successo nella vita e una «chiave neurale per imparare» (Goleman, 1995). Possiamo quindi affermare che l'attitudine emotiva viene a configurarsi in termini di una meta-abilità che ci permette di rielaborare, in termini pensabili, quelle sensazioni ed emozioni che Bion (1961) definisce "elementi-beta" e che approfondiremo più avanti, ossia quegli aspetti molto primitivi che andranno a configurarsi negli assunti di base come angoscia, terrore e agiti incongrui di attacco-fuga, dipendenza, accoppiamento (per il cui approfondimento rimando eventualmente ai testi bioniani). Inoltre, ha il compito di segnalarci quanto in realtà siamo capaci di utilizzare le altre abilità, comprese quelle puramente intellettuali. Ci viene così restituito uno spazio interno in cui i pensieri sono saturi di emozioni, non astratti e vuoti, e in cui i contenuti emotivi sono attraversati e controllati dai concetti (Gargani, 1999).

Costruire una relazione adeguata è un obiettivo educativo di primaria importanza, perché è nelle relazioni che il bambino impara a pensare, in quanto le emozioni sono le artefici, le guide e le organizzatrici interne delle nostre menti (Brazelton, Greenspan, 2000).

Nella misura in cui forti emozioni siano vive ed attive nel presente, esse sono passibili di cambiamenti nel contesto di un nuovo rapporto. Così la scuola, luogo in cui ogni allievo (da quando è bambino, sino al termine della sua adolescenza) passa gran parte delle sue giornate, e gli insegnanti, che sono degli adulti influenti per lui, hanno entrambi un'enorme responsabilità nel fornire esperienze che incoraggino la fiducia, aiutando l'individuo a crescere attraverso anche l'educazione del "cuore", l'alfabetizzazione alle emozioni.

Anche le difficoltà di apprendimento, più spesso di quanto non si creda, non sono sostanzialmente legate a un deficit di strumenti di tipo logico e culturale, né ad una semplice inadeguatezza di strategie cognitive, ma possono essere associate a un particolare uso di sentimenti distruttivi che la mente non è in grado di metabolizzare. La mente di alcuni allievi funziona secondo fantasie e sentimenti "primari", nel senso che sono una riedizione

di quelle fasi dello sviluppo dei primi mesi e anni di vita dove prevalgono, come non integrati e non ancora elaborati, vissuti di scissione, ansie, angosce, distruttività e aggressività non canalizzata. L'allievo la cui mente funziona ancora così sarà impegnato a proteggersi da un pericolo interno ed esterno (a volte autoprodotta), riducendo la propria disponibilità a occuparsi in modo adeguato di un compito di apprendimento. I processi attraverso cui si apprende sono possibili solo tenendo conto che non sono un fatto esclusivamente intellettuale, né esclusivamente legato allo sviluppo delle strutture neurologiche, ma possono dipendere invece direttamente dallo sviluppo delle emozioni, dei vissuti e delle fantasie che determinano la qualità del mondo interno. Questo "interno" va inteso come insieme di rappresentazioni fantasmatiche, vicende emozionali e vissuti profondi, in gran parte inconsci, dell'individuo e del tipo d'incontro con gli oggetti di relazione nel mondo esterno.

Come vedremo meglio, alla base di un sapere nozionistico e scisso da un coinvolgimento del Sé vi è la paura, inconscia naturalmente, di provare sentimenti distruttivi come l'invidia, l'odio, la rabbia. Ovvero quei sentimenti così angosciosi con cui molti individui sono portati a vivere ogni nuova esperienza, che sia essa anche solo di apprendimento-insegnamento. Tali contenuti, processi ed emozioni vengono "portati dentro" alla relazione reale, nel "qui ed ora" della situazione scolastica, interferendo pesantemente sui processi di insegnamento/apprendimento, spesso rendendoli inefficaci o controproducenti.

Per aiutare un allievo ad elaborare le difficoltà incontrate nell'apprendimento e particolarmente quando esse costituiscono blocchi o limitazioni persistenti (come nel caso BES e DSA di cui tratterò nel quarto capitolo) ci dobbiamo chiedere: perché non apprende? C'è ostilità nei confronti dell'insegnante? Spesso, infatti, a causa della sua ambivalenza, l'allievo può ritrovarsi tra un atteggiamento oppositivo, che lo porta quasi a "distruggere" l'insegnante e rinunciare all'apprendimento, e una situazione di inibizione intellettuale, in cui distrugge il proprio desiderio di apprendimento per non amplificare il conflitto con l'insegnante.

Ciò che conta è tentare di modificare la modalità di comprensione su di sé e nell'allievo. Come è possibile questo? Dando una particolare attenzione a ciò che resta, attraverso l'ascolto, senza limitarsi a valutare l'apprendimento in termini di successo-insuccesso, rendendosi anche consapevoli delle potenzialità di cambiamento presenti nel sistema classe. Un ascolto che implica pazienza e attesa: come il buon seminatore, così l'insegnante non potrà sedersi all'ombra dell'albero che avrà contribuito a far nascere e crescere. D'altronde, come affermò l'artista Mirò: «Ciò che conta non è un'opera, ma la traiettoria dello spirito nell'arco di un'intera vita, non quello che si è fatto nel corso di essa, bensì ciò che essa lascia intravedere e permetterà che altri facciano in una data più o meno lontana».

Un'insegnante efficace dovrebbe essere in grado di gestire un gruppo di apprendimento in cui si elaborano le esperienze emotive che lo attraversano, in particolare quelle che possono essere di ostacolo alla propria realizzazione. Chiediamoci quindi: com'è possibile promuovere nel gruppo di lavoro un atteggiamento di ricerca collettiva? Com'è possibile allo stesso tempo accogliere anche le inevitabili situazioni d'incertezza, inibizione e confusione e bonificarle piuttosto che negarle? Anzitutto partiamo dal sanare la scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale e comprendere che la mente non è un apparecchio fotoriproduttore: esiste un mondo interno, diverso dal mondo esterno, costituito da rappresentazioni mentali e annesse emozioni, che co-determina il modo, la possibilità o la non possibilità di conoscere.

Le funzioni e strutture neurofisiologiche sono anch'esse co-determinate da quegli apprendimenti precocissimi di contenuti trasmessi nella vita di relazione fin dal periodo intrauterino (Imbasciati, Manfredi, 2004). Una serie d'informazioni che riguardano anche generazioni passate, che poi diventano formazioni via via più stabili nella struttura di personalità (Pergola, 2011). Un tale apprendimento è funzionale per uno sviluppo ottimale del bimbo nella misura in cui c'è sintonizzazione dei messaggi che la madre invia al piccolo; al contrario, può anche essere disfunzionale, iatrogeno o patologizzante, nella misura in cui manca la sintonizzazione emotivo-affettiva, a causa della struttura psichica della figura d'accudimento primaria, o a causa della discontinuità di spazi e tempi sufficienti perché la comunicazione possa avere luogo. L'apprendimento è, piuttosto, da considerare una funzione affettivo-cognitiva che si esplica all'interno di un complesso di relazioni: si tratta di un processo sistemico in cui sono protagonisti l'allievo, con le sue caratteristiche psicologiche e cognitive, la famiglia e la scuola.

Esistono dei fattori emotivi specifici che condizionano le capacità e modalità di apprendimento: la capacità di tollerare le frustrazioni, requisito emotivo molto importante senza il quale non si accede alla condivisione delle esperienze con gli altri, alla creatività e quindi alla vera conoscenza; la capacità di tollerare le proprie ansie davanti alle situazioni d'impegno scolastico, alle quali alcuni allievi rispondono con tentativi di controllo della propria inquietudine: non sono attenti, sembrano non capire, non si concentrano oppure mettono in atto tentativi di fuga (alunni iperattivi ed insofferenti o che disturbano, che hanno crisi di rabbia e quant'altro); la svalutazione della scuola e degli apprendimenti: l'allievo rischia di sentirsi poco responsabile ed emotivamente distolto da quello che, a seconda dell'età, è un suo specifico "compito evolutivo", preferendo esperienze sociali esterne, come la settimana bianca, o soddisfacendo le aspettative degli adulti, come l'investimento nel piccolo Messi o nella novella Carla Fracci, che affermano "tanto anche se perde la scuola" ed altro; l'eccessivo investimento dei genitori

sull'apprendimento e di conseguenza sulle prestazioni, spesso ancora una volta riflesso delle loro aspettative: ciò contribuisce frequentemente a sviluppare nell'allievo sentimenti di inadeguatezza, frustrazione e anestetizzazione del proprio Vero Sé.

Per quanto concerne la scuola, è troppo spesso evidente il disconoscimento dei ritmi e delle caratteristiche d'apprendimento dei singoli allievi: cosa che causa frustrazioni, angosce e ansie. Altri fattori di natura didattico-educativa, come ad esempio l'alto numero di alunni per classe e la confusione di moduli e modelli valutativi, risultano spesso importanti nell'accentuare l'insicurezza interiore di molti bambini. Tali elementi rappresentano uno sfondo che non può essere trascurato in presenza di un disagio presentato come scolastico ed è importante effettuare una valutazione di tali aree.

In presenza di problemi scolastici è opportuno anche fare attenzione a non banalizzarli con atteggiamenti di negazione o confusione: "Gli passerà...", "Anch'io ero così...", "Succede anche ai miei figlioli..." e a non colludere con i genitori: "Quelle insegnanti non sono buone...", "Oggi la scuola non funziona...". Stesse problematiche che, se ripetutamente segnalate, non vanno sottovalutate, perché rischiano di cronicizzare una situazione che è ancora possibile far evolvere favorevolmente. Davanti a problemi che esprimono una patologia complessa è importante non ricorrere a semplificazioni stereotipate e, come tali, patologizzanti o, dall'altro lato, ricorrere alla sola individuazione dei conflitti affettivi. È preferibile riferirsi a modelli interpretativi aperti che considerino tutti i fattori in gioco e le loro reciproche interazioni, seguendo il "paradigma della complessità".

L'approccio psicodinamico ai processi e alle difficoltà dell'apprendimento, come l'abbandono scolastico o ad altri problemi degli allievi nella classe, risulterà come una costruttiva critica alle teorie dell'apprendimento tradizionali, nonché delle modalità di conoscenza tradizionalmente promosse dalla scuola; l'obiettivo è di stimolare una politica educativa e sociale finalizzata al far progredire il livello di maturità e di salute psichica delle persone coinvolte, non solo alunni, ma anche insegnanti e genitori.

Affinché i processi dell'insegnamento-apprendimento siano validi ed efficaci, è dunque necessario che non ci si fermi alla semplice dimensione intellettuale. La competenza non è più da intendersi un patrimonio di concetti o strategie cognitive che l'allievo sa utilizzare in modo costruttivo come strumenti per rappresentarsi e risolvere le incognite che l'esperienza pone; è anche, se non soprattutto, allenamento a vivere il contatto emotivo con se stessi e con le proprie vicissitudini relazionali nella situazione di apprendimento. Questo dà la garanzia di poterci avvicinare e conoscere, in qualunque situazione, oggetti sconosciuti mantenendoli vivi, assimilandoli, resistendo cioè