

AMORE, ODI E RIPARAZIONE NEL SETTING SCOLASTICO

Rocco Filipponeri Pergola

presidente Associazione di Psicoanalisi della Relazione Educativa

[Intervento presentato al convegno "Psiché Paideia", Fabriano, 2008]

La psicodinamica della relazione educativa scolastica si gioca tra le polarità dell'amore, dell'odio e del processo di riparazione, come declinazione e rimessa in scena di quanto accaduto principalmente nelle prime relazioni oggettuali all'inizio della propria vita.

Amore

La relazione positiva di amore, l'esperienza di comprensione empatica e di contenimento all'inizio della nostra vita con l'oggetto materno favorisce una sana pulsione epistemofilica determinando un fecondo rapporto nella relazione educativa scolastica. «Per uno sviluppo positivo del desiderio di conoscere, osserva la Klein (1931, p. 275), 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 non 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».

Odio

Diversamente la mancata comprensione da parte delle figure adulte degli stati emozionali del neonato non crea solo un bambino che non impara a capire, ma anche un bambino che installa al proprio interno un oggetto che volutamente lo fraintende. Come se cioè il bambino interpretasse l'incomprensione non come un'incapacità dell'adulto, ma come una sua intenzionalità ostile. Pensa insomma che non lo si voglia capire (Bion, 1962b). Ciò determina un sistema pensante terrorizzato, carico di rancore. Bion (1957, p. 82) parla di una «iperdotazione di aggressività», per cui, al fine di sopprimere il dolore, viene attivato un vero e proprio attacco mortifero contro le funzioni del pensiero. Il risultato finale è di togliere vita psichica a tutti gli elementi mentali che, così, diventano inerti, oggetti morti.

Riparazione

La classe si configura come un “campo di battaglia” nella lotta tra “Eros e Thanatos”. L'insegnante, nel rapporto con l'allievo, può svolgere la dialettica conflittuale aggressività-riparazione, favorendone la realizzazione anche nel suo mondo interno; la “pulsione a educare” è parte della pulsione di vita: in tal senso si può affermare che alla base di un lavoro in ambito educativo-formativo, spesso esiste un bisogno inconscio di affermare la vita sulla morte, sulla distruttività, sulla colpa.

Attraverso opportuni percorsi di elaborazione dei propri vissuti conflittuali inconsci, l'insegnante, con grande arricchimento personale e professionale, potrà “usare” la propria mente come “strumento di lavoro”: divenendo spazio di “metabolizzazione” di ansie, angosce, paure, aggressività tanto proprie, quanto dell'allievo, dei genitori, del gruppo-scuola. In tal modo con il suo atto d'insegnare contribuirà davvero ad una vittoria dell'amore sull'odio, della creatività sulla distruttività.

1. L'analisi del mondo interno dei tre “attori”

Il modo di conoscere di ogni individuo è costantemente influenzato da quei modelli di funzionamento che hanno influenzato le primissime relazioni oggettuali: pertanto per capire come pensiamo e il perché delle nostre azioni anche nel processo di docenza-apprendimento è necessario analizzare e conoscere il mondo inconscio strutturatosi a partire da quelle prime vicissitudini relazionali, in quanto influenzante il modo in cui percepiamo, interpretiamo, comunichiamo e ci comportiamo. Occorre tener presente che alla base della personalità dell'individuo, c'è, all'origine, un conosciuto non pensato che, successivamente, condiziona il modo di accostarsi alla realtà. Esso infatti è emotivo, prima ancora che intellettuale. È irrazionale, prima ancora che razionale. È inconscio, prima ancora che conscio (Castellazzi, 2008).

1.1. Il transfert dell'allievo

“Eravamo, in linea di principio, parimenti inclini ad amarli e a odiarli, a criticarli e a venerarli”, così osserva Freud riferendosi ai professori (...) e spiegando come le esperienze infantili e la nostra vita familiare determinano ciò. «L'emozione che provavo incontrando i miei vecchi professori del ginnasio m'induce a fare una prima ammissione: è difficile stabilire che cosa ci importasse di più, se avessimo più interesse per le scienze che ci venivano insegnate o per la persona dei nostri insegnanti. In ogni caso questi ultimi erano oggetto per tutti noi di un interesse sotterraneo continuo, e per molti la via delle scienze passava necessariamente per le persone di professori; molti si sono arrestati a metà di questa via, e per alcuni (perché non ammetterlo?), essa è risultata in tal modo sbarrata per sempre. Li corteggiavamo o voltavamo le spalle, immaginavamo che provassero simpatie o antipatie probabilmente inesistenti, studiavamo i loro caratteri e formavamo o deformavamo i nostri sul loro modello. [...] Questi uomini, che pure non furono tutti dei padri, diventarono per noi i sostituti del padre» (Freud, 1914).

Prima ancora che evocare la figura paterna, tuttavia, l'insegnante evoca quella materna, dal momento che «il seno materno rappresenta il primo curriculum, il primo programma di apprendimento del lattante (Ekstein 1970, p. 29).

È dunque sul registro della relazione primaria madre-bambino che, in seguito, si struttura la relazione insegnante-educatore e allievo e la sua pulsione epistemofilica sarà piacevole o angosciante, ossessiva o inibita a seconda delle vicende emotive, positive o negative, che il bambino vive nella sua relazione primaria con la madre.

È ovvio che l'insegnante-educatore nel suo rapporto con l'allievo non deve fare da madre o da padre ed è altrettanto ovvio che l'allievo non lo deve pretendere. Tuttavia, l'insegnante, indipendentemente dalla sua personalità e dal suo modo di agire, evoca nell'allievo i fantasmi inconsci sia della madre buona e rassicurante oppure frustrante e angosciante, che del genitore edipico che, a seconda del sesso, è da sedurre, da temere o addirittura da eliminare, ma anche da imitare e prendere come modello per la sua crescita (Castellazzi 2008). Nel prossimo paragrafo, in ogni caso, per questioni di tempo tratterò della funzione-docente similare a quella materna.

Ma prima una schematizzazione delle principali ansie/timori dell'allievo nei riguardi della relazione con il docente, il materiale di apprendimento, la classe e la scuola:

- il timore di sentirsi perso e confuso: “ansie di perdita di sé” e paura che venga bloccato il proprio processo di “soggettivazione”, con il rischio di omologazione nella massificazione;

- le speranze e paure nei confronti dell'autorità, rispetto al gruppo-classe e all'istituzione;

- il timore di sentirsi chiuso e intrappolato, di essere trascurato e abbandonato o che ci sia disinteresse per sé come persona, con manomissione del proprio narcisismo personale;

- il timore di essere valutato e giudicato incapace o inadatto, poco intelligente o non bravo: alla cui base c'è il conflitto più profondo che riguarda in realtà il giudizio su di sé come persona. E se così, ad esempio, si ferisce la fragilità narcisistica dello

studente, esso “anestetizzerà il vero Sé” alienandolo dall’esperienza scolastica, non rendendo o abbandonandola del tutto (Pietropolli Charmet, 2000).

In ogni caso il modo e l’intensità con cui si vivono tali ansie dipendono dalle esperienze ‘buone’ o ‘cattive’ che si sono avute nell’infanzia, tanto che tali paure possono giungere a riattivare fantasmi persecutori, ostacolando il rendimento e opponendosi a qualunque cambiamento. Pertanto le cause di fondo dei disturbi dell’apprendimento vanno rintracciate principalmente nei primi anni di vita tanto più valido qualora tali fantasmi negativi vengono minimizzati, nascosti o negati completamente a causa della sofferenza mentale che comportano; una volta invece espressi e discussi, tali sentimenti faranno senz’altro meno paura, disturbando molto meno e potendo essere integrati e anche sfruttati a favore.

Per provare a rimediare, eventualmente, a ciò occorre aiutare l’allunno a verbalizzare i sentimenti, anche quelli negativi di inadeguatezza, rabbia, perdita, gelosia, invidia. Così l’allievo sperimenterà che anche i vissuti più difficili possono essere portati fuori dal proprio mondo interno e condivisi con altri che forse li comprendono e li aiutano, a “mentalizzarli”, metabolizzandoli: in tal modo saranno rese meno opprimenti le fantasie persecutorie implicate nell’apprendimento (cfr. Blandino - Granieri, 1995). Le “parole” che danno nome alla sofferenza mentale potranno essere usate come “oggetti transizionali”: aiutando l’allievo a transitare da un’area mentale nebulosa e di solitudine a una zona dove capire e condividere le ansie (cfr. Winnicott, 1951 - Bion, 1963).

Tuttavia c’è spesso collusione tra allievo e insegnante nel mantenere e rinforzare reciproci aspetti rimossi. Il bisogno di rimozione di aspetti interni “perturbanti” riattivati dal confronto “nel qui e ora”, può esasperarsi fino ad un vero e proprio “attacco al pensiero”, paralizzandolo: sia per la rabbia del non sentirsi “visti” e riconosciuti che per il timore di “vedere” qualcosa che si preferirebbe tener nascosto. Ma ciò a prezzo di enorme impoverimento personale e della relazione.

Da ultimo, mi preme evidenziare come la scuola, soprattutto per l’adolescente, dovrebbe essere il tempo del compimento del proprio processo di separazione-individuazione e la classe lo spazio di espressione e di “potere” del suo vero Sé in

autonomia dalle proiezioni di desideri/attese e conflitti irrisolti degli adulti significativi. La scuola è luogo *di e per* i minori, loro spazio di *potere*, e non dei genitori o degli insegnanti.

1.2. Il controtransfert del docente

Attraverso al sua lunga esperienza clinica M. Klein ha mostrato che ci sono in ogni individuo degli impulsi distruttivi e nel contempo profonde spinte a “riparare” l’immagine interna delle persone che costituiscono i nostri oggetti d’amore e che, nella fantasia inconscia, sono state rovinare o distrutte: uno dei modi in cui si esprime tale processo di riparazione è il bisogno di rendere felici le persone, di capirle interessandosi a loro così come sono e sentono.

‘Allievo’ nella sua derivazione etimologica rimanda al nutrire, ‘studere’ fa riferimento all’esigenza di una figura di appoggio, ‘discente’ denota il ‘ricevere mentale’: tutto ciò sembra configurare l’atto d’insegnare come un processo di generazione. L’insegnante nel profondo s’identifica con la madre incinta, nel dare la vita intellettuale e sociale. Pertanto la scelta dell’insegnante, più di altre professioni, si configura come riparativa: proprio in virtù del fatto che il suo lavoro è un modo di combattere gli impulsi distruttivi e riparare i danni prodotti dalla nostra distruttività tanto all’interno quanto all’esterno di noi stessi. Dal momento che “genero” introducendo altri esseri umani alla vita sociale sono in rassicurato di non distruggere, ma di creare: così rispondendo all’inconscio bisogno di riparare qualcosa, di affermare la vita sulla morte, con ciò esorcizzando l’angoscia di distruzione che viene “riparata” e controllata con un comportamento socialmente utile e costruttivo (cfr. Blandino, 1995, 149).

Il vivere inconsciamente, da parte del docente, il proprio ruolo similmente a quello di ‘madre’ comporta alcuni aspetti che vanno tenuti presenti.

- Anzitutto il docente è accompagnato dalle inevitabili “angosce genetiche” (Fornari, 1976) che accompagnano tanto la gravidanza e il parto, quanto ogni lavoro

creativo. Si tratta della paura persecutoria di generare figli deformi, o della tendenza opposta a idealizzare i propri concepimenti; oppure, al contrario, nella fantasia di generare scienziati o geni. Nel lavoro dell'insegnante tali angosce si traducono: nel timore di insegnare male, di dare un "cattivo nutrimento", sentendosi così in colpa o nel timore di generare persone che useranno il sapere trasmesso a servizio della distruttività. Per non parlare dei timori dovuti alla discrezionalità nell'operare scelte di cui non si può quasi mai prevedere l'esito.

- L'insegnante, come anche i genitori, può tendere a mantenere l'allievo in uno stato di dipendenza impedendo che pensi con la sua testa, ma sarà un "buon" insegnante solo se permetterà la separazione: in questo senso l'insegnamento può definirsi come una continua progressiva elaborazione di un reciproco darsi, che sfocia in un reciproco "lutto". Questo avviene in collusione con i contrapposti desideri dell'allievo di dipendenza e autonomia nel contempo.

- L'allievo a volte è vissuto come un "libro bianco" su cui "scrivere" il proprio 'Sé': si tratta della "proiezione narcisistica", consistente nel "vedere" nell'allievo problematiche e peculiarità nate in realtà dai propri stessi conflitti, ricercando nell'altro aspetti del proprio stesso Sé (Disanto, 2004). L'allievo in questo caso viene ad essere messo al posto del proprio Io-Ideale, con l'esclusione a priori di un riconoscimento dei suoi bisogni e desideri. Due casi paradigmatici: l'alunno 'modello', come compensazione e l'alunno come 'capro-espiatorio'¹. A volte pertanto si può arrivare a vivere l'alunno come parte di sé per l'eccessivo investimento narcisistico cui si ha bisogno di sottoporlo. Come nel mito di Pigmaglione, anche alcuni docenti rischiano d'interessarsi a certi studenti come parte di se stessi, oggetti da plasmare a propria immagine e somiglianza, in cui rispecchiarsi: perdendosi nella ricerca dell'immagine di sé nello studente, dimenticando così che egli è un essere diverso e separato, con propri bisogni. Solo se tale insegnante saprà rinunciare alle fantasie di essere l'ombellico del processo educativo, potrà imparare a crescere

¹ Pensando alla teorizzazione di Kouht (1978) si potrebbe dire: "utilizzando" un allievo come "oggetto-Sé speculare", un altro come "oggetto-Sé idealizzante", un altro ancora come "oggetto-Sé gemellare e/o oppositivo".

insieme all'allievo, riuscendo a far nascere una conoscenza non astratta, asettica, ma viva e significativa (Blandino, 1995). Occorre un procedimento che sviluppi un atteggiamento da "Antipigmaglione", attraverso la metodologia della dinamica di gruppo in funzione analitica che proporrò più avanti.

Altro aspetto da considerare è che dietro il proposito di una "buona educazione" possono rientrare anche quegli aspetti di invidia che l'insegnante può provare per la presenza di elementi creativi e vitali che sono mancanti nel proprio universo psichico.

In ogni caso nella loro relazione docente e allievo "portano dentro" e "ri-editano" i propri vissuti e conflitti passati e irrisolti spesso inconsci, vivendo l'altro attribuendogli il significato di un qualche oggetto appartenente al proprio passato, così identificandolo con un proprio vissuto; è possibile inoltre che desideri inconsci si attualizzino su determinati oggetti nell'ambito di una determinata relazione stabilita con essi. Tutto ciò costituisce il reciproco processo di transfert e controtransfert.

Nella relazione con la sua classe l'insegnante si trova 'contenuto' tre volte: in quanto educatore, in quanto adolescente e in quanto genitore. Pertanto come educatore avrà di fronte due adolescenti, quello che deve educare e quello rimosso dentro di sé, oltre a dover fare i conti con la funzione genitoriale, spesso come 'alter-ego' del genitore reale dell'allievo.

1.3. L'istituzione-scuola

L'istituzione è spesso vissuta, inconsciamente, come una sorta di "contenitore" in cui ri-vivere il vincolo simbiotico con l'oggetto primario (la madre): in tal senso sortirebbe, in chi ne fa parte, l'effetto di impedire il riaffiorare delle angosce primitive di perdita, di annientamento, di distruzione. Tale funzione inconscia però ostacola, rallenta e impedisce il cambiamento, interferendo nei rapporti professionali e interpersonali, impedendo e disturbando l'esame di realtà (Blandino - Granieri, 1995). Per Jaques (1955) le ansie da cui proteggerebbe il vivere in questo modo

un'istituzione sono: quelle persecutorie, ossia la paura di essere distrutto, abbandonato; e quelle depressive, ossia la paura di aver distrutto, con il conseguente senso di colpa.

Cosicché, ad esempio, separazioni tra insegnanti 'democratici' e 'autoritari', 'moderni' e 'tradizionali' avrebbero una precisa valenza difensiva proteggendo dalla paura della disintegrazione di sé o del gruppo di appartenenza. Diversamente, comportamenti maniacali, di onnipotente "riparazione" espressi, ad es., da progetti di lavoro irrealistici, difenderebbero dalle angosce depressive espresse nel senso di colpa per la propria aggressività. Molti degli "apparenti" problemi gruppali, economici, sindacali (come atteggiamenti lavorativi attribuiti a ignoranza, stupidità, egoismo, ambizione, cattiveria) diventerebbero comprensibili se decifrati come inconsci tentativi di difendersi dalle angosce primitive (Jaques, 1955). Ciò si realizzerebbe aggrappandosi alle regole istituzionali, alle procedure e ruoli, cercando di evitare ogni mutamento socio-lavorativo: "in quanto i cambiamenti rischiano di mettere in crisi le difese contro le ansie, costituite appunto dal proprio ruolo e dalla propria istituzione" (Blandino - Granieri, 1995).

2. Gli strumenti

Esiste una "terapeuticità naturale" delle relazioni, nel senso che in un rapporto a due è inevitabile un costante confronto e colloquio con se stessi (Balint, 1968). Ma se non si ha il coraggio di vivere tutto questo perché intollerabilmente troppo faticoso, c'è il rischio che il "ruolo" svolga la funzione di contenitore rigido, mistificante. Occorre intraprendere percorsi di elaborazione in cui potersi concedere l'emergere di oscure zone conflittuali ad un livello di consapevolezza sufficientemente elaborabile all'interno della relazione con l'allievo, per evitare un confuso sovrapporsi di contenuti e tensioni individuali nella dinamica del rapporto (Disanto, 1995, 12).

2.1. La comunicazione da inconscio a inconscio

L'insegnante ha un potente strumento per comprendere e 'sciogliere' molti di questi 'nodi' di cui ho fatto cenno: il proprio stesso inconscio, che Freud (1912) definisce "faro di luce" per entrare in contatto con gli aspetti più reconditi del proprio immaginario psichico e, simmetricamente, attraverso una "libera attenzione fluttuante", con quelli dell'altro. Il fondatore della psicoanalisi scrive: "Ciascuno possiede nel proprio inconscio uno strumento con cui può interpretare le espressioni dell'inconscio degli altri [...] L'inconscio di un soggetto può reagire direttamente a quello di un altro senza che vi sia un passaggio attraverso il conscio" (ibidem).

Questo a meno di non incorrere nel rischio che il "ruolo" svolga la funzione di "scudo-protettivo" per evitare un "perturbante" contatto con aspetti rimossi emergenti nella relazione. In ogni caso è chiaro che ciò non può però esser fatto da sé, ma necessita di un cammino di riflessione analiticamente orientato, quale quello che, ad esempio, si può compiere nel setting dei "gruppi-Balint" (di cui accennerò più avanti) con lo scopo di favorire l'emersione dei contenuti inconsci.

Freud (1921) giunge ad ipotizzare un continuo scambio e ascendente reciproco tra inconsci culminante nella possibilità di una comunicazione tra inconsci, che va al di là dei livelli di coscienza. Coticché la mente dell'insegnante può diventare "spazio" di osservazione al di là delle apparenze, di comprensione e di "metabolizzazione". L'attività formativa si dovrebbe configurare così anche come spazio-tempo di quella *rêverie* materna descritta da Bion (1963).

2.2. La rêverie

«Il bambino soffre per gli spasmi della fame e teme di morire; travolto da sensi di colpa e dall'angoscia, e spinto dall'avidità, si agita e piange. La madre lo prende in braccio, lo nutre e lo conforta, e alla fine il bambino dorme. Modificando il modello per rappresentare i sentimenti del bambino, abbiamo la seguente versione: il bambino,

pieno di dolorosi pezzi di feci, di colpa, di timore di morte imminente, di “pezzi” di avidità, di meschinità e di urina, evacua questi cattivi oggetti nel seno assente. Poiché fa questo, l’oggetto buono trasforma il non-seno (bocca) in un seno, le feci e l’urina in latte, i timori di morte imminente e l’angoscia in vitalità e fiducia, l’avidità e la meschinità in sentimenti di amore e generosità, e il bambino riprende indietro, succhiando, le sue qualità cattive, ora trasformate in bontà» (Bion, 1965, 44). Mi par chiaro che questo processo determina l’instaurarsi perdurante della “fiducia di base”, nonché di un oggetto interno buono preludio di una sana pulsione epistemofila e di una feconda disponibilità ad apprendere nella relazione con la materia di studio e, soprattutto, con il docente e l’istituzione scolastica.

Similmente a tale funzione materna, l’insegnante-educatore sufficientemente buono deve sapere contenere, bonificare, elaborare e metabolizzare le emozioni cariche di angoscia che l’allievo esprime con i suoi comportamenti, ‘restituendoglielle’ così (nel processo successivo dell’introiezione) più sopportabili e gestibili. Solo così l’allievo è messo nella condizione di potere abbandonare tutte quelle strategie difensive, più o meno patologiche, che compromettono il processo di apprendimento.

Diversamente, qualsiasi tipo d’insegnamento, sia pure brillante, verrà vanificato. Reagendo criticamente, o distrattamente o angosciosamente l’insegnante-educatore finirebbe infatti per respingere i timori e gli smarrimenti che l’allievo proietta su di lui, costringendolo a ricacciarli dentro di sé e aumentando così la sua confusione interna. Premessa, questa, quanto mai infausta per un proficuo apprendimento.

Ma l’insegnante-educatore può svolgere il ruolo di contenitore e di *rêverie* solo se possiede una solida fiducia di base in se stesso e se ha sufficientemente elaborato i propri nodi conflittuali. Solo un simile patrimonio lo mette nella condizione:

- sia di non abbattersi e di non lasciarsi travolgere dalle critiche, talvolta spietate, che l’allievo gli rivolge e che il più delle volte non sono altro che il transfert della rabbia e della delusione destinata alla propria madre arcaica;
- sia di non scivolare nella fantasia paranoica di sentirsi da lui sfruttato e svuotato.

Tale fiducia di base finisce, tra l'altro, per rafforzare o addirittura impiantare, se non c'è, la fiducia di base dell'allievo.

Potremmo a questo punto, con semplicità, descrivere la funzione di *reverie* di cui parla Bion (1962) “come una funzione mulino in cui nella relazione con un bambino c'è un adulto che svolge la funzione di mulino. I chicchi di grano non sono commestibili ma il pane sì, e la farina è essenziale per fare il pane, e allora poter dare a questi chicchi di grano pensieri, informazioni, sollecitazioni e forma commestibile fa sì che l'allievo possa usufruirne e possa nutrirsi; inoltre bisogna insegnarglielo così che lui stesso possa imparare a trasformare i chicchi di grano in farina e diventare lui il mulino di sé stesso: è quello che dovremmo fare nella gestione del loro apparato psichico” (Disanto, 2008).

La comprensione di motivazioni, bisogni, interessi individuali e del gruppo classe è la risultante di un atteggiamento empatico dell'insegnante capace di introdurre un clima positivo nella classe, che dovrebbe così divenire lo spazio in cui allievi e docenti possano reciprocamente dare e ricevere sostegno e ascolto. Quando l'allievo, rispecchiandosi nell'immagine che l'insegnante e i compagni gli rimandano, si vive come agente attivo il suo apprendimento diventa di per sé significativo, in quanto attinge a motivazioni intrinseche. Le convinzioni negative “non ce la faccio”, “non sono capace” possono così risultare trasformate e di conseguenza si assiste ad un miglioramento del livello di autostima e del senso di autoefficacia che si riverbera specularmente anche nel mondo interno dell'insegnante.

2.3. Il gruppo Balint

Occorre tener sempre a mente che le emozioni non verbalizzate sono comunque agite come paura, pudore, tensione, aggressività, ecc. e condivise per “contagio”: cosicché, quando non è possibile la libera espressione delle emozioni, quando i sentimenti comuni espressi sono contraddittori e ambivalenti o quando elementi inconsci primitivi attraversano le dinamiche collettive, il pensare razionale

viene messo fuori gioco, ostacolato, tornando alle fasi iniziali del suo costituirsi, attivando automaticamente risposte caotiche e regressive (Ancona et alii, 2003).

Per sopperire a ciò può essere molto utile la metodologia della dinamica di gruppo in funzione analitica che M. Balint aveva inizialmente ideato per i medici di famiglia e che da tempo viene impiegata con successo con tutti coloro che svolgono una “professione di aiuto”, in particolar modo con gli insegnanti. Non è né un gruppo di terapia, né di supervisione, ma serve piuttosto per promuovere e/o predisporre l'insegnante, nel nostro caso, a non agire senza ascoltare e senza riflettere sulla relazione e sulle emozioni che prova nel momento in cui si relaziona con l'allievo.

Nella condizione ideale il Gruppo Balint si riunisce con frequenza quindicinale per periodi variabili, auspicabilmente almeno uno o due anni; ogni seduta dura un'ora e trenta o due ore. Gli insegnanti a turno presentano un proprio caso descrivendo episodi e circostanze con l'allievo che li ha messi in difficoltà.

I commenti, i suggerimenti, le opinioni dei partecipanti al gruppo, integrati dagli interventi del conduttore, tendono a focalizzare l'attenzione:

- sul genere di difficoltà interiori, relazionali familiari, sociali che si possono dedurre o inferire dai comportamenti dell'allievo;

- sulle modalità stesse secondo le quali egli si presenta e chiede aiuto: atteggiamento, postura tono della voce, tipo di linguaggio, abbigliamento, capacità di esprimere emozioni;

- ma soprattutto sul “vissuto” dell'insegnante e sulle modalità con le quali egli risponde all'allievo attraverso processi inconsci;

- sui movimenti cognitivo-emozionali che si attivano nel gruppo dei partecipanti durante la discussione.

Il lavoro del Gruppo Balint “consiste nello studio del controtransfert manifesto dell'operatore, del modo cioè, in cui egli utilizza la sua personalità, la sua cultura, le sue convinzioni scientifiche, i suoi moduli di reazioni automatica”(Balint, 1961) ed ha come oggetto, attraverso l'esposizione del caso, la relazione tra destinatario della propria azione professionale e operatore”. Parafrasando Balint, è da rilevare che l'acquisizione dell'attitudine ad insegnare non consiste solo nell'imparare qualcosa di

nuovo, ma implica inevitabilmente una modificazione notevole seppur parziale della personalità del docente.

I Gruppi Balint Analitici utilizzanti nella scuola costituiscono il luogo ed il mezzo per far sì che l'allievo diventi l'occasione perché il maestro comprenda se stesso e viceversa il maestro diventi l'occasione perché l'allievo conosca se stesso (Tafari, 2008). Nei Gruppi Balint Analitici il problema è: "Cosa sta succedendo ora tra l'insegnante e l'alunno, il collega, il genitore, che sia di particolare interesse e che possa gettar luce sulle difficoltà dell'insegnante con questi o sul disagio dell'alunno, del collega, del genitore?"

I vantaggi a medio e a lungo termine sono dati dall'acquisizione di un'abilità a scoprire la persona dietro ad un comportamento sintomatico (dispersione scolastica, bullismo, ecc...) e di un metodo democratico, in cui non c'è uno che sa ed ha più potere di un altro, per il fatto stesso che il conduttore non si pone come l'esperto, ma utilizza lo stesso linguaggio dei presenti, mostrando che non c'è nessuno, compreso se stesso, in grado di strutturare didattiche più valide, di stabilire cosa fare. I Gruppi Balint Analitici offrono un apprendimento di tipo esperienziale, che coinvolge i sentimenti oltre che l'intelletto e il cui fine è di liberarsi e non di assimilare una teoria, perciò è un apprendimento più duraturo e pervasivo, tuttavia a volte avvertito come una minaccia e tendente a suscitare resistenze, giacché implica un cambiamento nella percezione di sé e nei propri atteggiamenti.

Tra l'insegnante, l'allievo e il gruppo-classe, ogni membro della relazione, incluso l'insegnante stesso, è tutt'altro che libero, nel senso che il proprio comportamento ha che fare con la sua psico-biografia: infatti chi presenta il caso in un Gruppo Balint Analitico non porta una situazione complicata qualsiasi, bensì quella che va a toccare i suoi conflitti irrisolti e spesso inconsci. L'ostacolo, il disagio, il fastidio di cui l'insegnante racconta, costituisce l'elemento a partire dal quale riflettere intorno a ciò che sta dicendo e a ciò che sta facendo; cosicché, accorgendosi di quali sono le relative implicazioni, i risvolti, le connessioni, c'è l'eventualità che cessi di aggrapparsi ad alcune pratiche routinarie. Il resoconto del caso, al pari del contenuto manifesto di un sogno, viene sbrogliato per rivelare il contenuto latente, favorendo il

transito da comportamenti automatici a comportamenti consapevoli, che diventano risorse e non più intoppi della e nella relazione.

3. Conclusione

Attraverso lo spazio di contenimento di quelle ansie persecutorie, confusionali e depressive presenti all'interno della relazione con l'allievo, si contribuisce alla creazione di uno spazio mentale per pensare. Nel mettere a fuoco attese, idealizzazioni e frustrazioni, si apre un varco ad un progressivo processo di decollusione (Disanto, 1995). Lì dove il vero passaggio evolutivo è dalla collusione all'identificazione, cioè dalla confusione alla differenziazione. Distinguersi e riconoscersi vuol dire, tra l'altro, riprendersi, da entrambi le parti (docente e allievo) quegli aspetti scissi e proiettati perché non tollerati o non riconosciuti. In sintesi estrema: l'obiettivo è di facilitare all'insegnante la possibilità di coscientizzare liberamente nel proprio mondo interno "bisogni di dipendenza, regressione ed emotività infantile, concedendo a sé stesso e all'allievo di esistere realmente, cioè di farsi sentire, costringendo al silenzio l'intelletto e la razionalizzazione, con i relativi rischi di eccessive idealizzazioni, persecutorietà ed identificazioni nel ruolo professionale" (Disanto, 1995, 86).

"E ora c'è d'aspettarsi che l'altra delle due "potenze celesti", l'Eros eterno, farà uno sforzo per affermarsi nella lotta con il suo avversario altrettanto immortale. Ma chi può prevedere se avrà successo e quale sarà l'esito?", così S. Freud si esprime al termine di una delle sue ultime opere, quasi a voler chiosare con un quesito la sua straordinaria opera di ermeneutica psicoanalitica. Noi, con il nostro lavoro di insegnanti, di terapeuti, di "governanti", siamo qui a poter dare una risposta fattuale che favorisca la vittoria di Amore. È una lotta e il campo di "battaglia", per così dire è, per l'insegnante-educatore, la classe. È questo il "campo" in cui l'insegnante, nel rapporto con l'allievo e quindi anche con parti inconsce di se stesso, può svolgere la dialettica conflittuale aggressività-riparazione, favorendone la realizzazione anche nel suo mondo interno. Con il suo atto d'insegnare il docente può davvero contribuire ad

una vittoria della vita sulla morte, dell'amore sull'odio, della creatività sulla distruttività, attraverso il processo di "riparazione" insito in tale professione: affinché Amor sia vincitore per la gioia di Psiche!

Bibliografia

- Ancona L. et alii (2003), *Antipigmaglione*, Franco Angeli.
- Bion W. (1963), *Elementi di psicoanalisi*, trad. it. Armando, Roma, 1988.
- Blandino G. - B. Granieri (1995), *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Blandino G. (2008), *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina, Milano.
- Disanto A. M. (2004), *Il conflitto educativo*, Borla, Roma.
- Disanto A. M. (2007), *La mente dell'insegnante come strumento di lavoro*, in "Atti I Convegno A.P.R.E. 2007, LAS (in riedizione)
- Freud (1912), *Tecnica della psicoanalisi*, trad. it. Opere, vol. 6, Boringhieri, Torino, 1974.
- Freud (1921), *Psicoanalisi e telepatia. Sogno e telepatia*, trad. it. Opere, vol. 9, Boringhieri, Torino, 1977.
- Giannotti A. et alii. (1989), *Equilibrio e rottura dell'equilibrio nella relazione tra fantasie inconscie dei genitori e sviluppo normale e patologico del bambino*, Atti 7° corso residenziale di aggiornamento sull'approccio relazionale in Neuropsichiatria Infantile, 25-28/05/89.
- Kohut H. (1978), *La ricerca del Sé*, trad. it. Boringhieri, Torino, 1992.
- Jaques E. (1955), *Sistemi sociali come difesa contro l'angoscia persecutoria e depressiva*, trad. it. in: Klein M., Heimann P., Money-Kirle R. (Eds), "Nuove vie della psicoanalisi", Il Saggiatore, Milano, 1966.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Winnicott D. W. (1951), *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*, in "Dalla Pediatria alla Psicoanalisi", Martinelli, Firenze, 1975.

