

La costruzione della relazione educativa

di Anna Maria Disanto

*(psicologo, psicoterapeuta specialista per l'età evolutiva,
cattedra di Psicologia dell'Educazione e
Presidente del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione,
Università degli Studi di Roma Tor Vergata)*

1 - IL RUOLO DELLE EMOZIONI NELLA RELAZIONE EDUCATIVA

Facciamo una premessa: Ogni individuo è un'organizzazione dinamica in cui i diversi livelli e parti, il corpo, i comportamenti, la comunicazione, le funzioni cognitive, le emozioni appunto, sono tra loro in interazione reciproca, producendo un equilibrio che non è mai statico.

All'interno di questo "sistema", ogni movimento è dinamicamente accompagnato da un reciproco cambiamento a tutti i livelli, per quanto tali interazioni non vengano registrate dalla coscienza e la persona non se ne accorga. (Ford, Lerner, 1992).

È il concetto di "memoria implicita" (Schacter, 1996), per cui è dimostrata la presenza di modalità di reazioni emozionali ripetute e quasi automatiche che l'individuo mette in atto senza adeguate corrispondenti capacità rappresentative. E' presente la mancanza di consapevolezza, per cui, quando l'individuo è in preda a tali modalità, non è che sia privo di coscienza di ciò che accade, ma non è in grado di svolgere un'adeguata funzione riflessiva e di autocoscienza su quanto sta avvenendo.

In ognuno di noi, le emozioni si presentano come particolari strutture psicofisiche caratterizzate dalla decodifica cognitiva di uno stimolo, da una serie di specifiche modificazioni dell'organismo e da un impulso all'azione come risposta, la più adeguata possibile, allo stimolo stesso. Parlando di emozioni ci riferiamo, dunque, in primo luogo a processi sempre attivi nell'individuo, sia esso un bambino o un adulto.

Mentre le modificazioni organiche che preparano l'individuo alla risposta sono innate e per certi versi permanenti, la decodifica cognitiva e la risposta sono prevalentemente frutto di apprendimento.

Le strutture nervose e cerebrali deputate all'organizzazione e al governo delle emozioni sono situate nella parte centrale del cervello: si tratta del sistema limbico, dell'amigdala e di una particolare classe di neuroni, di recente scoperta, chiamati "mirror"(specchio).

Il nucleo centrale di questa scoperta starebbe nel fatto che, nel momento in cui si è testimoni di un'azione, si mette in moto quello stesso sistema neurale che si attiva mentre la si esegue; l'osservatore, quindi, comprenderebbe le azioni degli altri perché le mima dentro di sé e, automaticamente, ne fa esperienza.

In altri termini, dunque, *"il cervello che agisce è anche e innanzitutto un cervello che comprende"*(Rizzolatti-Sinigaglia 2006), in quanto questo sistema di neuroni ha la capacità di codificare non solo l'atto osservato, ma anche l'intenzione con cui questo atto viene compiuto. La capacità di riconoscere le emozioni degli altri poggia su un insieme di circuiti neurali che, per quanto diversi, condividono comunque quelle stesse proprietà specchio già riscontrate nell'attività di comprensione delle azioni. Siamo, dunque, in presenza di una capacità di comprensione delle emozioni degli altri, che non presuppone processi cognitivi di tipo inferenziale o associativo, ed è il prerequisito essenziale per attivare comportamenti empatici. Si attiva uno scambio sociale che non riguarda soltanto le emozioni immediatamente condivise, ma anche variegata forme di imitazione, di apprendimento, di comunicazione, sia gestuale che verbale.

Tali strutture devono essere allenate, attraverso uno specifico apprendimento, affinché possano individuare, gestire e modulare nel modo più adattivo possibile il fluire delle emozioni.

Percepire un'emozione non è sufficiente per un sano sviluppo dell'individuo, in quanto la sola percezione tende alla scarica della pulsione in modo immediato, indifferenziato e per lo più disadattato.

I bambini hanno bisogno di imparare, fin da quando sono piccoli, ad individuare, gestire e modulare il proprio mondo emozionale interno, per riuscire a sviluppare adeguati

livelli di autonomia, autostima e competenze relazionali, senza rimanere intrappolati in un mondo pulsionale con scarse capacità di adattamento alle esigenze della crescita e della realtà.

Tale insegnamento viene oggi chiamato “educazione alle emozioni” e realizza l’”intelligenza emotiva”.

Goleman qualifica “l’intelligenza emotiva” come un modo particolarmente efficace di trattare se stessi e gli altri, per cui possiamo dire che è grazie al fatto di provare sentimenti che noi sappiamo chi siamo (Goleman, 1996).

Per rispondere adeguatamente ai bisogni evolutivi e al disagio di bambini e adolescenti dobbiamo, dunque, apprendere il linguaggio dei sentimenti, liberarci dalla tentazione di rifugiarci nel giudizio e nel pregiudizio, aprirci all’ascolto e alla condivisione dello stato emotivo dell’altro.

Se la mente funziona in sintonia con gli affetti, e gli adulti sviluppano non solo competenze culturali, ma anche abilità emotive e relazionali, nel bambino e nell’adolescente si crea uno spazio interno in cui sarà possibile metabolizzare anche le esperienze più dolorose e conflittuali, trasformandole in risorse per la crescita. In altri termini, se impariamo a riconoscere, a rispettare e a dare un nome alla varietà dei sentimenti e delle emozioni, saremo in grado di dinamizzare il nostro funzionamento mentale e psichico. Imparando a dialogare con le emozioni, aumenta la capacità di comprensione della realtà e si accrescono le competenze sociali e relazionali. Si sarà sempre più in grado di utilizzarle, sia per motivarsi alla realizzazione degli obiettivi personali e scolastici, come anche per dare un sostegno empatico ai problemi e alle difficoltà di chi ha bisogno di aiuto. All’interno del gruppo classe, l’alfabetizzazione emotiva potrà essere utilizzata efficacemente per elaborare conflitti irrisolti, ridurre le tensioni, contenere comportamenti aggressivi e provocatori, migliorare le relazioni tra insegnanti e allievi, e favorire rapporti di cooperazione, fiducia e solidarietà tra i ragazzi.

Goleman distingue tra competenze personali, riferite alla capacità di cogliere i diversi aspetti della propria vita emozionale, e competenze sociali, relative alla maniera con cui comprendiamo gli altri e ci rapportiamo ad essi.

L'intelligenza emotiva personale comprende la consapevolezza di sé, che ci porta a dare un nome ed un senso alle nostre emozioni, in particolare a quelle negative, aiutandoci a comprendere le circostanze e le cause che le scatenano. La conoscenza delle proprie emozioni è il prerequisito essenziale per accostarsi alle emozioni dell'altro. La capacità di interpretare gli stati d'animo degli altri dipende dalla nostra abilità nella gestione dei nostri stati emotivi.

Più in generale, l'intelligenza emotiva permette un'autovalutazione obiettiva delle proprie capacità e dei propri limiti, così da riuscire a proporsi mete realistiche, scegliendo poi le risorse personali più adeguate per raggiungerle. Anche l'autocontrollo fa parte delle competenze personali, in quanto implica la capacità di dominare le proprie emozioni, il che non vuol dire negarle o soffocarle, bensì esprimerle in forme socialmente accettabili. Tra le competenze personali può essere collocata anche la capacità di alimentare la propria motivazione, mantenendola anche di fronte alle difficoltà, come quando le cose non vanno come avevamo previsto o speravamo.

L'intelligenza emotiva sociale è costituita da quell'insieme di caratteristiche che ci permettono di relazionarci positivamente con gli altri, interagendo in modo costruttivo.

Una delle componenti più importanti di questo aspetto dell'intelligenza è costituita dall'empatia, ossia dalla capacità di riconoscere le emozioni e i sentimenti degli altri, ponendoci idealmente nei loro panni e riuscendo a comprendere i rispettivi punti di vista, gli interessi e le difficoltà interiori.

“L'empatia”, scrive Goleman, “si basa sull'autoconsapevolezza; quanto più siamo aperti verso le nostre emozioni, tanto più abili saremo anche nel leggere i sentimenti altrui”. (Goleman D., 1996, pag.124).

Essere empatici significa percepire il mondo interiore dell'altro, come se fosse il nostro, mantenendo tuttavia la consapevolezza della sua alterità rispetto ai nostri punti di vista. E' l'accettazione incondizionata degli stati d'animo così come vengono offerti nella relazione, in una sorta di vicinanza senza confusione.

Nell'essere empatici, accanto alla condivisione dei sentimenti e dei punti di vista, c'è anche la valorizzazione degli altri, che si manifesta nel credere nelle persone, nel mettere in risalto e potenziare le loro abilità, nel sostenere la loro autonomia, nel rispettare

le loro diversità individuali, etniche ed ideologiche, nell'utilizzare le differenze come opportunità e risorse, al di là di ogni giudizio e/o pregiudizio.

Attraverso la valorizzazione dell'intelligenza emotiva possiamo, dunque, combattere l'analfabetismo emotivo presente nel corso dello sviluppo, che si configura come incapacità di riconoscere, di dare un nome e di rispettare i sentimenti, propri e degli altri. Dovremmo riflettere profondamente su quanto, una scarsa autoconsapevolezza emotiva in età evolutiva, in particolare riguardo sentimenti di rabbia, ansia, paura, tristezza, abbia ripercussioni negative sulla vita mentale, affettiva e sociale dei giovani; su quanto vengano inficiate la capacità di apprendimento e di motivazione nel raggiungimento di obiettivi culturali e sociali, nonché quelle relazionali con i coetanei. C'è una stretta correlazione tra analfabetismo emotivo e la presenza di disturbi del comportamento, di inibizione intellettuale e/o di demotivazione all'apprendimento, di chiusura comunicativa, di atteggiamenti di insofferenza e di irrequietezza.

Il costrutto di intelligenza emotiva era già stato elaborato precedentemente nella letteratura scientifica da Salovey e Mayer (1989-1990), e deriva dai precedenti concetti di intelligenza sociale ed intelligenza personale proposti da Gardner (1983).

Nel delineare la sua teoria delle intelligenze multiple Gardner (1983) descrisse due forme di intelligenza personale:

- L'intelligenza intrapersonale, la capacità, cioè, di accedere alla propria vita affettiva.
- L'intelligenza interpersonale, che coincide con la capacità di leggere gli stati d'animo, le intenzioni e i desideri degli altri.

Gardner le considerava come attività biologicamente fondate di elaborare le informazioni, una diretta verso l'interno, e l'altra verso l'esterno, intimamente intrecciate.

In termini psicodinamici queste abilità vengono spesso definite autoconsapevolezza emotiva ed empatia. Queste abilità fondamentali dell'intelligenza personale sono centrali nel costrutto di intelligenza emotiva, che Salovey e Mayer definirono originariamente come "la capacità di monitorare le proprie ed altrui emozioni, di differenziarle e di usare tale

informazione per guidare il proprio pensiero e le proprie azioni”(1989-1990), modificandola successivamente per sottolineare in maniera decisa “la capacità di pensare sui sentimenti”(1997).

La loro definizione di Intelligenza Emotiva implica l'idea che il sistema affettivo funziona in parte come sistema di elaborazione delle informazioni e delle percezioni, per cui comprende anche la percezione e la considerazione dei comportamenti emotivi non-verbali, incluse le sensazioni corporee evocate dall'attivazione emozionale, le espressioni facciali, il tono della voce e la gestualità esibita dagli altri.

Individui con elevati livelli di intelligenza emotiva riescono facilmente ad identificare e descrivere i sentimenti in se stessi e negli altri, ed usano generalmente le emozioni in modo adattivo (Salovey e Mayer,1989-1990).

Come per l'Intelligenza emotiva, gli individui variano anche nella misura in cui impiegano la “funzione riflessiva”, la capacità, cioè, di riflettere sugli stati emotivi propri e altrui (Fonagy e Target, 1997). Tale funzione richiede la capacità di formare delle rappresentazioni mentali di emozioni ed altre esperienze (ad esempio la mentalizzazione), comprese le rappresentazioni del mondo mentale degli altri. Si presume che tali differenze stiano a significare differenze qualitative nella mappatura rappresentazionale delle emozioni e dell'esperienza di sé (ib.).

E' una funzione che evolve precocemente nella vita, quando il bambino sviluppa una “Teoria della mente”, ed è strettamente legata al raggiungimento delle abilità di regolazione affettiva (Wellman H.M., 1990).

Ad esempio, sappiamo oggi che già alla fine del primo anno di vita i bambini sono in grado di utilizzare le espressioni del volto dei genitori come fonte di informazione per regolare il proprio comportamento. Dunque, sanno attribuire alle espressioni un significato preciso. Ma come fanno i bambini ad associare una particolare espressione all'emozione che esprime? La risposta possiamo rintracciarla nella capacità della madre di rispecchiare gli stati d'animo del figlio. Il bambino, vedendo l'espressione della madre, può acquisire informazioni su come si possono esprimere i propri stati emotivi interni.

La capacità di attribuire un significato emotivo a indici situazionali, inferendolo in base a eventi, episodi osservati o conosciuti, si sviluppa molto più tardi, come

conseguenza di una crescente conoscenza dei contesti interpersonali. Intorno ai due anni e mezzo, infatti, si sviluppa un concetto di sé riflessivo, cioè i bambini riconoscono se stessi come diversi dagli altri a livello fisico e psicologico, e sono quindi capaci di oggettivare il sé. L'apparire di questa abilità favorisce l'emergere della capacità di riconoscere le emozioni altrui e di dividerle, restando consapevoli che l'emozione condivisa proviene dall'altro. Perché si sviluppi pienamente la capacità di oggettivazione del sé, il bambino deve acquisire la capacità di creare un nesso tra un oggetto reale e la sua immagine mentale (identificazione sincronica). Grazie ad essa i bambini possono riconoscere se stessi allo specchio, riconoscere altri nelle foto, etichettare le emozioni. Questo meccanismo è fondamentale nello sviluppo della relazione empatica, in cui l'osservatore percepisce che i fatti che accadono all'altro, possono rappresentare eventi sono accaduti, accadono o potrebbero accadere a lui, per cui, la situazione che l'altro vive sarà percepita come se la vivesse in prima persona.

Da un punto di vista teorico, esiste una relazione inversa ma forte tra aspetti del costrutto dell'intelligenza emotiva ed il costrutto di derivazione psicoanalitica di "alessitimia".

Questo costrutto è stato teoricamente collegato con un deficit nella rappresentazione mentale delle emozioni e con una limitata capacità di usare gli affetti come segnali (Krystal, 2007; Taylor e al., 2000), ed ha come centrali le seguenti caratteristiche:

- Difficoltà ad identificare i sentimenti.
- Difficoltà nel descrivere i sentimenti.
- Limitata capacità immaginativa.
- Stile di pensiero orientato verso la realtà esterna.

Il secondo sviluppo interessante proviene dalla scoperta dei meccanismi cerebrali delle emozioni, descritti da Le Douarin (1996), nell'affascinante libro "Il cervello emotivo", in cui sono chiariti molti aspetti neuroanatomici e neurofisiologici dell'elaborazione emotiva, dimostrando che i sentimenti soggettivi e le manifestazioni motorie ed autonome degli stati

emotivi sono i prodotti finali di un sistema basilare di elaborazione emozionale, che opera indipendentemente ed al di fuori dell'esperienza cosciente.

La struttura- chiave di questo sistema (almeno per le emozioni di paura e di rabbia) è l'amigdala, che ha la funzione di valutare il significato affettivo degli stimoli che un individuo incontra, compresi gli stimoli provenienti dal cervello stesso (pensieri, immagini e ricordi) e quelli provenienti dall'ambiente esterno o interno.

Su un piano strettamente neurofisiologico, anche gli studi effettuati dal portoghese Antonio Damasio (1999) dimostrerebbero che la maggior parte delle nostre scelte e decisioni non sono il risultato di una attenta disamina razionale dei pro e dei contro relativi alle diverse alternative possibili. In molti casi, infatti, le facoltà razionali verrebbero affiancate dall'apparato emotivo, il quale costituirebbe una sorta di "percorso abbreviato", capace di farci raggiungere una conclusione adeguata in tempi utili.

La componente emotiva coinvolta nelle decisioni sarebbe anzi determinante nei casi in cui queste riguardano la nostra persona o coloro che ci sono vicini.

Su queste premesse, "*educare alle emozioni*" significa offrire ad un bambino le necessarie opportunità per apprendere ad identificare, gestire e modulare il proprio mondo interno, costituito da sensazioni ed emozioni.(Goleman, 1997; Fonagy-Target 1997); Gallese-Godman 1998; Damasio 1999; Rizzolatti-Fogassi- Gallese, 2001; Stern 2005).

Quando i bambini sono piccoli, essi apprendono modulando i propri stati emozionali allo stato grezzo, attraverso quello dei genitori. Tendono, cioè, a verificare che gli adulti significativi di riferimento attorno a loro sentano ciò che essi stessi stanno percependo.

Solo questo rispecchiamento reciproco permette di imparare a costruirsi una cabina di regia interna efficace e competente.

E' auspicabile che tale sintonizzazione empatica continui anche in adolescenza, quando si avrà bisogno di figure di riferimento, rapporti intensi e nutrienti con cui confrontarsi, traducendosi concretamente in disponibilità all'ascolto, decodifica adeguata dei bisogni e dei desideri di chi affronta un percorso di crescita.

In adolescenza le pulsioni interne e le aspettative esterne diventano più consistenti ed ineludibili, i ragazzi potrebbero sentirsi in balia di “oscure forze interne” da sfuggire a tutti i costi (inibizione, disistima, depressione, paura), da anestetizzare per sopportare l'angoscia che ne potrebbe derivare (abuso di sostanze stupefacenti, alcolismo, anoressia, bulimia, ecc.), da affrontare con disperate controveazioni aggressive (bullismo, atti vandalici, adesione ad una baby gang..).

In mancata di un adeguato controllo ed un'efficace capacità di gestione delle proprie emozioni, i giovani potrebbero rimanere intrappolati in comportamenti regressivi, con la ricerca al di fuori di sé di oggetti, sostanze e situazioni dotati di poteri magici a cui finiscono per affidare la gestione del proprio sé e della propria vita.

Negli ultimi anni, alcuni neurofisiologi (Newberg et al. 2001; Cozolino, 2002), grazie all'utilizzo della diagnostica per immagini hanno scoperto che quando si configura una relazione interpersonale di affidamento, condivisione e riconoscimento reciproco di stati mentali profondi basata su empatia e sintonizzazione, l'attivazione dei lobi frontali del cervello diminuisce, mentre aumenta l'attività elettrica dei lobi parietali. I mediatori chimici prodotti da questa parte del cervello contribuiscono alla costruzione o addirittura al recupero di particolari connessioni sinaptiche nervose in grado di promuovere cambiamenti costruttivi, adattivi ed evolutivi.

Sembra che tali cambiamenti evolutivi, prodotti da una relazione empatica profonda, abbiano una maggiore possibilità di rimanere stabili ed efficaci nel tempo, rispetto, persino, agli effetti della sola terapia farmacologica, quando si tenta di affrontare e curare disagi psicologici e psichiatrici.

In altre parole, una buona relazione protratta nel tempo risulterebbe più terapeutica di qualsiasi farmaco.

E' probabile, dunque, che alla base di questi processi di riconfigurazione neurofisiologica, ci siano la qualità e il tipo di esperienza empatica intersoggettiva prodotta tra genitori e figli e comunque tra persone legate da una significativa dinamica affettiva.

Questi particolari ed importanti processi relazionali possono iniziare a configurarsi e a produrre effetti benefici allorché il bambino si sente al sicuro, non viene pressato dalle richieste dell'ambiente, non deve rispondere a particolari ed impellenti

pulsioni fisiche ed infine, se gli viene offerta l'opportunità di sintonizzarsi con facilità con le emozioni delle figure adulte di riferimento, per regolare l'intensità e la modulazione delle proprie sensazioni.

Si può, dunque, affermare che, in base alla qualità della modalità comunicativa tra bambini e adulti fin dai primi mesi di vita, si acquisisce una particolare competenza interna: la capacità individuale di gestire le emozioni. Tale competenza permette di plasmare e consolidare configurazioni del funzionamento neurofisiologico in modo più adattivo ed efficace, oltre che di realizzare comportamenti più adeguati.

Si favorisce, soprattutto in soggetti in età evolutiva, la capacità di affidarsi sempre più intensamente e profondamente, consentendo loro di abbandonare dinamiche focalizzate sul controllo della realtà esterna, quelle che Freud chiamerebbe meccanismi di difesa.

Le interazioni educative, a causa della neuroplasticità del cervello umano, svolgono un'azione modulante e ristrutturante del cervello in età evolutiva.

Ripetute esperienze, indicazioni veicolate con affetto ed empatia scolpiscono connessioni, forma e numero di neuroni, modellando determinati circuiti neurali anziché altri.

La modalità con cui si entra in contatto con un bambino fin dal primo giorno della sua nascita assume, dunque, un'importanza fondamentale.

Eugenio Borgna, per studiare "L'arcipelago delle emozioni", analizza come esempio "la gioia", e scopre che non c'è solo una gioia stato d'animo, ma anche una gioia sentimento. Descrive il passaggio da una sensazione emotiva (che è istintiva, non legata agli eventi esterni), ad un processo psico-mentale molto più strutturato, che ha bisogno di un oggetto e/o di un Altro, da cui si evince che l'emozione è istintiva, intima, personale, senza oggetto. Il sentimento è invece un processo che chiamiamo affettività.

Nello stesso modo la gioia sentimento "trasforma il modo di essere del volto e dello sguardo", libera per l'abbraccio, per la carezza, genera parole tenere e, come dice E.Borgna, "...ci avvicina ad una falda profonda e incontaminata della condizione umana".(Borgna E., 2001).

I “sentimenti”, gli affetti, ci portano fuori dai confini dell’Io, mettendoci in contatto ed in risonanza non solo con il mondo delle cose e delle persone, ma anche con noi stessi, con il più intimo e profondo “senso di sé”.

Gli affetti ci indirizzano verso gli “altri da noi”, ci fanno riconoscere nell’altro un valore.

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.

Sembra, dunque, che senza emozioni non sia ipotizzabile una valida elaborazione delle cose apprese, né, forse, apprendimento.(Bancinelli E.,2000;Catarinussi B.,2003). Riprendendo Golemann, possiamo quindi affermare che l’attitudine emotiva viene a configurarsi nei termini di una meta-abilità che ha il compito di segnalarci quanto in realtà siamo capaci di utilizzare le altre abilità, comprese quelle puramente intellettuali.(ib.).

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 A.G.,1999).

Il vertice di una alfabetizzazione emotivo-affettiva viene a coincidere in una triangolarizzazione dell’affettività, allo stesso tempo: strumento, oggetto ed obiettivo dell’educare. L’affettività ha il ruolo di mediazione tra l’impulsività che caratterizza le emozioni e la fredda rigidità di un asettico lavoro mentale. Si propone, dunque, come una funzione-ponte, tra un io narcisisticamente ripiegato su se stesso, ed un sé dialogico e relazionale. Ci sembra una vera e propria sfida, una improrogabile responsabilità a cui scuola, famiglia e l’intera comunità educante sono chiamate a far fronte. Quando i giovani possano usufruire di messaggi e modelli coerenti in ogni spazio di vita, si realizza attorno a loro una salutare rete protettiva, in cui libertà e responsabilità si coniugano positivamente per trasformarsi in una concreta progettualità.(Rossi B., 2002).

“Il mezzo è il messaggio”, diceva Mac Luhan (1986). Le modalità con cui comunichiamo con bambini e adolescenti, sono altrettanto importanti, se non di più, dei contenuti che noi adulti offriamo. Genitori e insegnanti non trasmettono loro ciò che pensano o ciò che dicono, bensì, attraverso il comportamento, ciò che fanno e ciò che sono.

A scuola, gli insegnanti trasmettono in prima istanza il loro modo di essere e di rapportarsi al sapere proposto, e solo in seconda battuta i contenuti culturali.

L'interesse o il rifiuto degli studenti per una disciplina scolastica, sono ampiamente correlati alle modalità, di apprezzamento o respingenti, con cui viene percepito il docente e il suo metodo.

2 - METACOGNIZIONE DELLE RELAZIONI

Costruire la relazione è, dunque, un obiettivo educativo di primaria importanza, perché è nelle relazioni che il bambino impara a pensare, in quanto “le emozioni sono gli artefici, le guide e gli organizzatori interni delle nostre menti” (Brazelton B., Greenspan S., 2000).

I rapporti con gli altri sono strettamente correlati all'immagine che noi abbiamo di noi stessi e dall'immagine che attribuiamo agli altri. L'essere in grado di pensare il proprio pensiero e quello degli altri è propedeutico al raggiungimento di una valida consapevolezza di se stessi, alla messa a punto di strategie cognitive, fino a giungere alla rappresentazione delle relazioni.

Gestire la relazione comporta la gestione dell'asimmetria dei ruoli tra adulto e soggetto in formazione, la gestione delle dinamiche affettive e la gestione dei vissuti. Una valida gestione di questi aspetti favorisce l'accogliere, inteso come: lasciare spazio alla libertà dell'altro, creare un *trait d'union*, cioè un legame reciproco, come progetto per favorire la costruzione originale dell'identità soggettiva e personale di chi è in formazione. E' importante che gli insegnanti, a loro volta, si sentano “accolti”, per essere “accoglienti”, perché “possiamo essere empatici, solo se qualcuno lo è stato nei nostri confronti”(Brazelton B., ib.).

La relazione si trasforma nel tempo, configurandosi come un processo che implica cambiamenti e dinamiche in ciascuno dei partner.

Si mette in moto un gioco di rispecchiamenti reciproci, di cui i singoli protagonisti della relazione non sono affatto consapevoli, e di cui è importante prendere coscienza, per gestire in modo mirato gli scambi relazionali e poterli modificare, qualora abbiano preso strade indesiderate.

Bruner sottolinea il ruolo dei contesti culturali, e delle loro valenze inevitabilmente interpersonali, nel favorire lo sviluppo mentale. Si creano, infatti, una serie di scambi simbolici a più livelli, che comprendono una molteplicità di iniziative dove sono coinvolti i coetanei, i genitori e gli insegnanti. Si crea un sofisticato sistema interattivo,

attraverso cui, nel suo percorso di sviluppo, il bambino può accedere “alle risorse, ai sistemi simbolici ed anche alla tecnologia della cultura” (Bruner J., 1999).

In quest’ottica, anche i comportamenti professionali degli insegnanti sono strettamente connessi agli atteggiamenti e alle condotte personali, alla loro storia di vita, individuale e sociale. Sono la risultante dello scambio tra l’individuo e il suo ambiente, attraverso cui vengono interiorizzati ed elaborati valori, codici e modelli di riferimento, che si traducono in posizioni di conformismo o di differenziazione critica. Si costruiscono e si organizzano nel corso dell’esperienza diretta, attraverso complessi processi di rielaborazione attiva della propria esperienza sociale e personale, in cui sono inclusi valenze affettive e motivazionali, percettive, cognitive e comportamentali (Bandura, 1997). Ad esse può essere attribuito un senso, attraverso il quale si veicolano possibili cambiamenti, mediante una riflessione sull’esperienza stessa, che implica necessariamente il mettersi in gioco da parte dell’educatore, con l’attivazione, nella costruzione della sua identità professionale, di modelli di identificazione e percorsi evolutivi estremamente personali.

La professione docente, dunque, nutre senso e consapevolezza, all’interno delle personali posizioni identificatorie dell’insegnante, nella relazione con se stesso, con gli allievi, con l’istituzione, con i propri modelli di riferimento, inscritti nei propri copioni di vita, in gran parte inconsci. Si richiede la capacità di dialogare con se stessi (legami, aspettative, motivazioni, ecc.), per imparare a mettere in gioco la propria identità, vivendola non più come immutabile e rigidamente predefinita, bensì, dinamicamente, in continuo divenire.

E’ un lavoro impegnativo, che implica la capacità di non limitarsi all’apparire, di fare i conti con i propri limiti, di rinunciare alla pretesa onnipotente di poter capire tutto, di accettare le frustrazioni, di usarle, anzi, come veicolo di possibili significati, di recuperare l’occasione euristica dell’errore, di stimolare gli atteggiamenti di esplorazione, di evitare atteggiamenti giudicanti verso se stessi e verso gli altri. “Mettersi in gioco” significa avventurarsi in uno spazio in cui prevale “il possibile” sul reale, ci si introduce nell’ordine del simbolico e del virtuale, ci si confronta con la rottura di vecchi equilibri, per ricercarne dei nuovi.

Il gioco è un ossimoro che oscilla comprensivamente tra aspetti di serietà e leggerezza, di serietà e di finzione, creando un luogo immaginario di pratica riflessiva che, in un'alternanza di simulazioni e verosimiglianze, favorisce una consapevole trasformazione della visione che si ha di se stessi e degli altri. Saper giocare significa, come direbbe Goffman, saper dosare coinvolgimento e distanza, secondo un delicato equilibrio che si riesce a raggiungere solo tenendo insieme questa ambiguità, in altre parole si impara a giocare contro le regole (Goffman, 1961). Solo se nella relazione educativa insegnante e allievo cercano di giocare, possono trasformare insieme la cornice e le regole-quadro del loro rapporto. A seconda di come ci si pone di fronte alla realtà/irrealtà delle *fiches* in gioco (valgono davvero? sono soltanto pezzi di plastica?), cambia l'atteggiamento con cui si gioca, cioè il potere di controllo che si esercita sulla situazione (Zoletto D., 2003; Rovatti P., Zoletti D., 2005).

Se questo è il contesto in cui ci muoviamo, abbiamo bisogno di uno spazio per condividere ed elaborare le difficoltà e le frustrazioni collegate alla quotidianità professionale. Il gruppo di lavoro viene ad essere per gli insegnanti un "luogo di accoglienza" in cui, attraverso una sana elaborazione dei conflitti, con un confronto privo di giudizi e prevaricazioni, ci si dà reciprocamente quelle quote di rifornimento emotivo e di sostegno, necessarie per la costruzione della propria identità personale e professionale.

L'ampliamento della sfera relazionale, con se stessi e con gli altri colleghi, incrementa e muta anche il rapporto con la propria cultura, oltre che con il proprio mestiere. Nel gruppo si sperimenta la capacità di "pensare insieme", esperienza che, insieme all'evoluzione dei reciproci processi identificativi, consente cambiamenti altrimenti impossibili. E se si impara a "pensare", si moltiplicano le prospettive e le opportunità di vita, perché, rinunciando a sterili forme di controllo sul proprio mondo interno e su quello esterno, ci si riappropria gradualmente di se stessi. In altri termini, ci si consente l'elaborazione della perdita e del lutto rispetto a convinzioni ritenute intoccabili, e si crea uno spazio potenziale, entro cui favorire cambiamenti e processi di maturazione dell'identità. Per maturare, la capacità fondamentale è quella di apprendere dall'esperienza emotiva (Bion W., 1962). Il gruppo di lavoro, dunque, diventa un'occasione di riflessione

guidata sui rispettivi percorsi esperenziali, per imparare a rintracciarne i significati, soprattutto attraverso errori ed incongruenze, spesso non immediatamente visibili.

Dalla propria esperienza emotiva si apprende che il gruppo può rappresentare un luogo protettivo di scambio e sostegno reciproco, ma anche un luogo dove le comunicazioni si interrompono o diventano eccessivamente conflittuali, dove circolano visioni fuorvianti della realtà e delle persone, dove si cristallizzano silenzi e non-detti. Ci si confronta con la reciproca mancanza di disponibilità mentale, l'incapacità di assumere atteggiamenti empatici, in cui prevale una carente comprensione e condivisione emotiva.

3 - LA GESTIONE DEI CONFLITTI

L'apparire di situazioni conflittuali all'interno delle relazioni, sta ad indicare la possibilità di stare con gli altri anche in condizioni perturbate, assumendo "il perturbante" come uno strumento di riconoscimento reciproco.

Con il termine "Perturbante" (1919), Freud si riferisce al riemergere alla coscienza di contenuti rimossi, per cui, improvvisamente, ci appaiono aspetti della realtà che si contrappongono a tutto ciò che è noto e familiare. Ne vengono minate le nostre certezze ed i nostri consolidati punti di vista. Con l'affiorare di contenuti complessi ed inquietanti siamo costretti a problematizzare la realtà, a riconoscere la sua intrinseca ambivalenza, ad osservare la quotidianità con occhi diversi. D'altronde, la forza di questi aspetti è così inarginabile e significativa, da non poter rimanere del tutto inascoltata. Il loro ascolto ci offre la possibilità di aprirci ad una vasta gamma di nuove esperienze e di significati possibili, del tutto inediti, senza arroccarci nel pregiudizio.

L'apparire del "perturbante" ci trascina in un'esperienza emotiva dirompente ed affettivamente significativa, che può essere gestita solo mettendoci in gioco autenticamente, senza limitarci ad un "apparire" di facciata e convenzionale.

E' una scelta non facile, perché implica il confronto improrogabile con inattesi livelli di complessità, mettendosi in ascolto di aspetti che, se da un lato turbano la quotidianità dell'esperienza educativa, costringendoci a fare delle scelte non immediatamente auspicabili, per altri versi ci forniscono nuovi stimoli ed obiettivi nel lavoro educativo.

Possiamo ottenere risultati di elevata efficacia, se accettiamo il confronto con snodi della nostra esperienza di vita (desideri, aspettative, ambiguità, rinunce), sino a quel momento accantonati, o poco valorizzati. E' il riaffiorare di contenuti non necessariamente negativi e sgradevoli a "perturbare", bensì l'essere improvvisamente costretti a riconoscere che, all'improvviso, il passato, esperienze ritenute superate ed irripetibili, possano ritornare, contaminando, compromettendo, se non addirittura azzerando i percorsi realizzati fino a quel momento. Ne deriva un senso di imbarazzante e disgregante estraneità, anche in

presenza di esperienze piacevoli, provocato dalla perdita di familiarità e di radicamento nella vita di ogni giorno.

Si producono esperienze imprevedibilmente complesse, in cui possono albergare sia desideri di cambiamento, che sterili coazioni a ripetere esperienze già vissute, in un “costante ritorno dell’uguale”, anche in presenza di itinerari complessi, dolorosi ed inattesi (Freud S., 1920).

Scoprire che il passato può “ritornare”, imparare a gestire questo “ritorno”, ci mette in grado di narrare ciò che realmente accade nelle sfaccettate situazioni relazionali in cui ci troviamo ad operare, favorendo il progressivo emergere di rappresentazioni autentiche, e non di facciata, dell’esperienza formativa, perché non sono più confuse con i fantasmi del passato.

Imparare a leggere il conflitto, a decodificarlo, evitando di manipolarlo, ce lo rende riconoscibile. Quando si realizza una specie di “alfabetizzazione” delle situazioni conflittuali, per cui impariamo a gestire pensieri, emozioni e affetti, anche in presenza di situazioni “perturbanti” possiamo orientarci nella individuazione di possibili risoluzioni, senza sentirci schiacciati da ciò a cui non riusciamo a dare un significato, con il risultato di poter continuare a stare nella relazione.

Lavorare sulle relazioni significa lavorare sui conflitti; quelli che ci portiamo dentro, in quanto siamo portatori di emozioni, della nostra storia, di un copione di vita, di aspettative che vanno a scontrarsi con la realtà. Talvolta si crea un terreno di scontro, sul quale dobbiamo lavorare per negoziare esplicitamente il conflitto, e giungere ad una ridefinizione dei rapporti.

Le buone relazioni lasciano spazio ai conflitti, li legittimano, e permettono di utilizzarli in un’area di esperienza specifica dove è possibile attivare nuovi apprendimenti.

Come è possibile trasformare il conflitto in un’esperienza di apprendimento?

Premesso che, per definizione, noi tendiamo ad aggregare i nuovi apprendimenti, agganciandoli a contenuti già posseduti, allargando il ventaglio di esperienze a disposizione e consolidando i nuovi apprendimenti, ne deriva che, attraverso il porsi domande, il

problematizzare, il riflettere sui conflitti, si allarga l'area della pensabilità, si scoprono e si esplorano inediti punti di riferimento.

In questi casi, nella gestione del conflitto si resta sul piano relazionale, non lo si confonde con la persona, con il rischio di azzerarla, bensì ci si vive come persona nel conflitto, e si cerca di affrontare il conflitto come un'occasione di relazione profonda, che favorisce l'identificazione. Pensiamo, ad esempio, agli adolescenti, che, come vedremo successivamente, utilizzano il conflitto per organizzare il processo di soggettivazione, guadagnare, cioè, una propria specificità, ed emergere dalla simbiosi familiare (Cahn R., 1998).

Occorre, dunque, puntare alla creazione di rapporti e relazioni significative, per favorire un pieno contatto con la realtà. Infatti, è proprio grazie a relazioni significative, in cui, cioè, ci si può differenziare dall'altro, che matura lo sviluppo e la valorizzazione del sé, una visione più strutturata del mondo, e di sé nel mondo con gli altri. La relazione diventa educativa quando siamo in grado di cogliere la rielaborazione e l'interpretazione personale delle situazioni di vita, compiute dal ragazzo in difficoltà, piuttosto che limitarci a focalizzare la realtà di condizioni di vita difficili e carenti, la assenza o distorsione di buone relazioni sociali, come causa di disagio, di disadattamento o di comportamenti devianti. In altre parole, dobbiamo chiederci: Quali sono le modalità con cui il ragazzo attribuisce senso alla realtà e costruisce la propria personale visione del mondo? Cosa c'è dietro una sua visione del mondo disfunzionale? Un comportamento apparentemente incomprensibile, invia comunque un messaggio simbolico, comunica qualcosa che è necessario cogliere e decodificare.

Un efficace percorso di crescita e di trasformazione è strettamente collegato all'ascolto attivo, all'osservazione e comprensione empatica, ad una disponibilità affettiva, tutti elementi indispensabili per sentirsi valorizzati, che aiutano il ragazzo a risignificare la quotidianità, a vivere esperienze autentiche, attraverso cui si trasmettono significati e valori nuovi. Ne viene implicitamente modificato il modo di vedere se stesso, la vita e le precedenti visioni negative del mondo.

Stiamo facendo riferimento alla necessità di combattere il potere del pregiudizio, come incapacità di "vedere", nei termini di riduzione della possibilità di comprendere la

realtà, con radici profonde e molto diramate, di cui siamo tutti più o meno affetti. Il pregiudizio non si limita, dunque, a contenuti puramente cognitivi e mentali, perché con il suo potere, contamina atteggiamenti, azioni e modi di fare (Lascili A.,2000).

Obiettivo del lavoro educativo, dunque, è che il ragazzo in difficoltà si appropri dei suoi problemi, ne diventi consapevole e trasformi le modalità per affrontarli, riconoscendo i propri limiti, ma anche le proprie capacità, per raggiungere maggiore serenità e benessere.

4 - LA NARRAZIONE

Premettiamo che una comunicazione efficace non può essere a senso unico, perché chi ascolta deve essere disponibile ed interessato all'altra persona. Soltanto allora, l'ascolto diventa attivo e partecipativo, in quanto comporta un coinvolgimento emotivo e cognitivo.

Per creare una sintonizzazione affettiva, l'insegnante deve essere sempre pronto a ricevere i segnali trasmessi dagli allievi, anche se a volte in modo confuso, se non addirittura bizzarro. Nel porsi in una situazione recettiva di "ascolto attivo", il docente ha la chiave per entrare nel mondo interno dell'allievo e tentare di interpretare comportamenti, reazioni emotive ed improvvisi cambiamenti di umore, aiutarlo a prendere consapevolezza di ciò che gli sta succedendo, creando un ambiente facilitante per riflettere, comprendere e comunicare.(Fratini C., 1998).

Attraverso l'ascolto attivo si crea lo spazio per osservare in modo approfondito, in cui è possibile realizzare una efficace modalità di sostegno affettivo, in quanto contemporaneamente si avvia nell'insegnante un lavoro introspettivo di autotrasformazione, inteso come apertura e disponibilità a mettere in gioco se stesso.

L'ascolto attivo viene, dunque, in realtà a configurarsi come ascolto empatico, intendendo con questo termine la capacità di non limitarsi a captare ciò che è immediatamente visibile ed evidente, ed osare di andare al di là, per cogliere i segnali non verbali, imparare a leggere tra le righe per intuire la presenza delle spie emozionali più nascoste. Ci si servirà della complessità di queste valenze per comprendere quale significato rivesta un avvenimento per il nostro interlocutore, cercando di evitare di sovrapporci con i nostri schemi di significato. Saremo così in grado di capire atteggiamenti e comportamenti apparentemente incongrui, e dare delle risposte che soddisfino i bisogni specifici dell'allievo.

In un ambiente educativo che si muove in quest'ottica comunicativa, si crea un clima di fiducia che dà sostegno ed integra la struttura della persona in difficoltà, favorendo il superamento di una situazione di "impasse". All'interno della relazione educativa viene a crearsi, infatti, uno spazio di sintonizzazione affettiva che valorizza la specificità di ogni

singolo allievo, con le sue esigenze, i suoi bisogni e tempi di apprendimento. E' un "working in progress", attraverso cui l'insegnante diviene sempre più capace di riconoscere le trasformazioni in corso d'opera negli interessi e nelle esigenze degli allievi, collegandole, di volta in volta, ai differenti momenti e passaggi evolutivi.

Si realizza una situazione di disponibilità empatica, in quanto l'insegnante impara a non leggere il mondo in modo egocentrico, e si propone nella relazione in una condizione allo stesso tempo introspettiva e di apertura e disponibilità a mettersi in gioco. Ne risulta una benefica autotrasformazione, in quanto si acquista una progressiva capacità di provare, attraverso l'autoanalisi, i sentimenti dell'altro, ricercando, nella propria esperienza di vita, qualcosa di simile.

La capacità di provare le emozioni dell'altro è espressa dalla volontà di immedesimarsi nella narrazione della sua storia di vita.

Attraverso il racconto si realizza una dimensione in cui, interagendo, si negoziano e si riformulano i significati delle esperienze di vita.

Una buona relazione nasce quando si assume il punto di vista del narratore, mantenendo tuttavia una propria autonomia e neutralità, nel giudizio e nella neutralità delle situazioni. L'ascoltare deve perciò avere un ruolo attivo durante il dialogo, senza limitarsi ad una ricezione passiva del racconto.

Un buon ascoltatore deve saper comprendere e partecipare empaticamente alle rivelazioni del narratore. La capacità di mettersi nei panni dell'altro, di assumere il suo punto di vista, è il sentimento che avvicina, durante il colloquio, chi parla e chi ascolta e, quando si riduce l'asimmetria tra le parti, si rende più agevole la comunicazione.

Talvolta, la capacità di comprendere passa anche attraverso il silenzio: pause, interruzioni provocate da un bagaglio emotivo doloroso, che può creare un alone di ansia e di impotenza in chi si sta raccontando. Allo stesso tempo, da parte di chi ascolta, il silenzio va considerato come una strategia comunicativa, che allude metaforicamente a ferite profonde quando, riemergendo a livello di coscienza, riportano in luce la sofferenza e riconducono ad immagini dolorose del sé che impediscono il fluire del racconto. Si creano situazioni complesse, che richiedono all'educatore la sensibilità e il buon senso di non forzare la comunicazione, ed allo stesso tempo di valorizzare l'ascolto attivo della

comunicazione non verbale di chi si racconta: i gesti, gli sguardi, la mimica del viso, ecc. Ogni espressione umana, anche quella apparentemente più silenziosa, produce comunicazione e dialogo.(E. Borgna, 1999). Attraverso l'interazione e il dialogo si costruisce il senso di sé, un'impressione di sé che prende corpo, si arricchisce e si conosce nel corso dell'esperienza di vita, rendendo concreta, nell'azione discorsiva, raccontando la propria storia ad un ascoltatore, quell'entità dinamica che è l'identità.(Harrè, Gillet, 1996).

Diamo, dunque, ai ragazzi la possibilità di esprimersi, aiutandoli a parlare delle loro passioni e dei loro disagi. Con un ascolto in cui mettiamo a disposizione tempo, accettazione e disponibilità, si crea uno spazio in cui possono emergere, attraverso la narrazione, grandi e positive risorse comunicative ed elaborative, che vanno a sostituire, gradualmente, i precedenti atteggiamenti difensivi e provocatori.

L'ascolto viene così a proporsi come un valido strumento di prevenzione, attraverso cui favorire la rielaborazione di situazioni di disagio, di solitudine, di depressione, di violenza

Chi narra, attraverso il resoconto delle esperienze di vita, nel recuperare i propri vissuti, lavora nella ricostruzione della propria identità: scopre le sue radici culturali, rivaluta il suo ruolo all'interno del proprio contesto socio-culturale e, dando voce alla pluralità dei sé che compongono l'identità, studiando l'intenzionalità presente nelle proprie azioni, riorganizza un possibile progetto di vita.

Le narrazioni sono, dunque, il collante che struttura con coerenza e continuità la varietà dei sé, che vanno a fondersi nell'identità dell'individuo, di volta in volta che, nel racconto autobiografico, emergono, come tasselli di un puzzle, frammenti di identità, che cercano una collocazione spaziale nell'insieme della personalità.

La narrazione viene ad individuarsi come uno "spazio potenziale" (Winnicott, 1974) che può riempirsi creativamente attraverso l'esperienza **culturale** e creativa della storia narrata; uno spazio relazionale in cui sono coinvolti chi narra e chi ascolta. La storia narrata diventa un "luogo immaginario" in cui vengono riversate, visualizzate ed allontanate ad una distanza di sicurezza, emozioni e sensazioni molto forti o troppo fragili, che possono cominciare ad essere pensate e comunicate nella forma della propria storia personale (Vallino D., 1998).

La storia non è che un metodo per circoscrivere in uno spazio definito e dare un tempo alle vicissitudine emotive, riconoscerle, elaborarle, per far sì che si faccia largo una esperienza emotiva nuova, centrata sul proprio sé, allo scopo di definire un percorso identitario.

La narrazione rappresenta un focus di interesse variegato, in cui è possibile integrare approcci teorici e metodi di ricerca differenti, con l'obiettivo di individuare arricchimenti e scambi reciproci.

La scelta di una modalità narrativa è uno strumento facilitante l'accesso alla propria mente, alla propria storia, ai contenuti emotivi più nascosti, alle aree conflittuali e deficitarie. Con il dare vita ad una storia l'individuo diventa un Io narrante, ha la possibilità di diventare un "creatore", assumendo un ruolo attivo nei confronti della realtà (narrata).

La storia raccontata contribuisce a porre ordine in una serie di avvenimenti che, prima di essere raccontati, ci apparivano privi di coerenza, incomprensibili, casuali. Attraverso la narrazione anche il mondo rappresentato viene ad assumere un senso, ad essere dotato di un significato che coinvolge non solo i protagonisti della performance, ma anche il narratore stesso. Il narratore viene a creare uno spazio in cui ha gradualmente la possibilità di assumere una "forma" con cui identificarsi ed alla quale aggrapparsi. Il sistema narrativo diviene un polo di riferimento in cui coagulare i frammenti del proprio sé, un centro rassicurante entro cui arginare il senso di disintegrazione del proprio mondo interno. La narrazione viene, dunque a configurarsi come un processo attraverso cui si forniscono stimolazioni di natura sia cognitiva che affettiva; è una struttura simbolica che, attraverso il linguaggio, permette una trasformazione discorsiva della complessità delle situazioni concrete (Bruner J., 1996). Nella narrazione pensiero e linguaggio sono strettamente correlati e si influenzano reciprocamente. Il pensiero narrativo dà ordine e significato agli avvenimenti di cui si è fatta esperienza, che attraverso la narrazione può essere compresa, memorizzata e condivisa.

Ci si muove nell'ottica del costruttivismo sociale (Bandura A., 1977; 2001), che considera la formazione del sé nelle varie tappe della vita come la risultante di un processo storico, per cui ogni persona costruisce la propria identità interiorizzando le modalità in cui

gli altri lo vedono. A questo scopo, nel corso del ciclo di vita è utilizzata l'interazione con le figure di attaccamento significative, dapprima dell'ambiente familiare di origine e poi con ambienti extrafamiliari (scuola, amici, colleghi, relazioni di coppia, ecc.).

Nel lavoro pionieristico di Bowlby sull'evoluzione dei processi di attaccamento vengono descritti i modelli non verbali, i cosiddetti modelli operativi interni, che si formerebbero come risultato della regolazione e modulazione affettiva nell'evoluzione del rapporto madre-bambino, e che influenzerebbero il modo di rappresentare se stessi attraverso la narrazione verbale (Bowlby J.,1988).

Nella descrizione di questa costruzione sono utilizzati gli strumenti del pensiero narrativo, così come sono descritti da Bruner, per il quale la narrazione non è mai l'espressione autonoma ed indipendente di chi narra, in quanto inevitabilmente rispecchia aspetti culturali socialmente condivisi (credenze, conoscenze e valori). La comprensibilità del racconto è comunque filtrata dal contesto **culturale**. La cultura parla attraverso il narratore e lo utilizza per riprodurre se stessa, poiché per "narrarsi" è necessario condividere simboli, comportamenti ed attività socialmente accettabili, ed avviare continue negoziazioni, che richiedono un continuo intrecciarsi delle identità. La narrazione è "il motore di ricerca" della memoria autobiografica, la organizza e la rende possibile. (Bruner J., 1986; 1991).

Nello snodarsi dei percorsi narrativi un ruolo significativo è svolto dalla memoria, intesa come processo attivo di ricostruzione autobiografica, realizzato dal protagonista, e non come mera e fedele ripetizione di immagini del passato, sclerotizzate rigidamente nella mente (Bucci W.,1997).

I ricordi del passato sono distorti da esperienze precedenti relative al sé e dalle variabili inerenti all'attualità del contesto in cui si vive: si riorganizzano vissuti e conoscenze anteriori in nuove forme filtrate attraverso il presente.

Gli studi neuropsicologici hanno aperto la strada alla concezione di sistemi di memoria multipli: esistono diversi moduli che operano in parallelo nell'elaborazione dell'informazione, stabilendo un collegamento tra le diverse rappresentazioni sensoriali, motorie, somatiche, cognitive e linguistiche (Bucci, ib.).

La Bucci, riprende il pensiero di Stern sulla sintonizzazione degli affetti come forma di comunicazione non verbale tra madre e bambino (Stern D., 1985), ed ipotizza che gli schemi dell'emozione di ogni persona dipendano dalle interazioni del bambino con le figure significative della sua vita, e dalle valenze emotive che vi sono associate a livello non verbale.

L'esperienza emotiva, dunque, è la risultante di connessioni tra il proprio stato interno e l'espressione esplicita dei contenuti emotivi, ma anche di connessioni con le attese su come gli altri possono influire sui nostri stati interni.

Anche in psicoanalisi gli orientamenti relazionali vengono progressivamente ad avere un ruolo centrale: il sé come entità indipendente scompare ed è sostituito da nuove forme completamente relazionali (Mitchell S.A., 1988)

L'interesse per la dimensione narrativa dell'esperienza di vita è dunque presente come tema comune di ricerca in più aree tra di loro intersecatesi, dalla psicologia clinica, alla psicologia sociale, alla psicologia dello sviluppo.

Come molte recenti ricerche hanno mostrato, la narrativa emerge e si organizza nel corso di conversazioni su passato, presente e futuro sugli avvenimenti a cui il bambino ha partecipato. Attraverso il racconto del passato può essere compreso il presente e realizzata una mappa per organizzare ed ordinare le novità, a mano a mano che prendono forma. Possiamo parlare di una costruzione sociale della narrativa.

Inizialmente i genitori raccontano avvenimenti del passato, aspettandosi che il bambino li ripeta. I bambini iniziano a prendere parte con i genitori a chiacchierate su eventi del passato, a circa due anni di età. Inizialmente la loro è una partecipazione piuttosto frammentata; nel tempo cominceranno a cimentarsi con successo in resoconti sempre più completi e coerenti su avvenimenti specifici .

Dopo i due anni i genitori chiedono che il bambino sia lui stesso a fornire informazioni sugli avvenimenti passati. Intorno ai 28-36 mesi il bambino inizierà spontaneamente a raccontare storie coerenti sul passato, grazie all'aiuto dell'adulto, che richiama la sua attenzione e lo aiuta nel ricordo del passato. (Nelson K., 2006).

L'interazione con l'adulto rappresenta, dunque, per il bambino, il primo contesto in cui prende forma la comprensione della mente. Nel corso delle conversazioni svolte in casa,

il bambino si procura informazioni utili per l'elaborazione di ipotesi circa il modo di entrare in contatto con la cultura che specularmente incontra fuori casa . Gli stimoli materni, le modalità usate dalla madre per la presentazione di eventi ed oggetti, sembrano influenzare profondamente il “come” verranno poi ricordati ed “immagazzinati” dal bambino. Attraverso il linguaggio narrativo si creano, dunque, rappresentazioni mentali degli eventi(Bruner J., 1991; Smorti A.,1994).

Apprendoci senza preclusioni a questo mondo, accettando la forma narrativa con cui viene offerto, consentiamo all'immaginario di prendere forma. Attraverso il lavoro artigianale delle trasformazioni narrative, si potenzia il percorso verso la “pensabilità”.

Si crea, cioè, uno spazio potenziale in cui condividere i turbamenti emotivi, elaborare insieme immagini e significati apparentemente eccentrici, non razionali, veicolati da un linguaggio filtrato dalla nostra esperienza empatica.

L'iter narrativo può essere spontaneo o mediato, con carattere di occasionalità o di continuità, realizzato per se stessi o per gli altri, privilegiare contenuti attinenti a piccoli eventi significativi e ben mirati, oppure riassunti di un intero ciclo di vita, impastando fatti ed episodi concreti con emozioni, sentimenti, sensazioni, riflessioni, valutazioni e giudizi.

Lo scopo è di individuare i significati ed i processi intellettivi ed affettivi alla base dell'esperienza narrativa, la visione del mondo che ne deriva, i criteri di valutazione dei comportamenti propri e degli altri, ed infine un'immagine di chi narra. I contenuti veicolati dalle storie, dunque, per essere compresi, rinviano sia ad un determinato contesto relazionale e **culturale**, sia al mondo interno di chi narra.

Attraverso il racconto autobiografico il narratore seleziona e trasmette le rappresentazioni che ha di sé. Compito di chi ascolta, è quello di interpretare le esperienze passate di chi racconta dal punto di vista del presente, indagando sia le caratteristiche oggettive della storia di vita di chi narra, sia il significato soggettivo attribuito a tali esperienze.

5 - IL GRUPPO CLASSE COME STRUMENTO DI PREVENZIONE

- La personale esperienza di lavoro di gruppo diventa per ciascun insegnante il parametro a cui fare riferimento nell'osservazione dell'allievo all'interno del sistema classe. Si impara a valutare competenze e rendimento di ogni singolo allievo come attributi dinamici di un contesto: Qual è la qualità delle relazioni che l'allievo stabilisce all'interno della classe?

Qual è il grado di sfida e di sostegno che l'insegnante gli fornisce? (Pianta G., 2001).

Ogni classe si configura come un gruppo di apprendimento funzionante su due livelli:

- un livello formale, cognitivo, finalizzato al raggiungimento di obiettivi didattici, ad esempio un gruppo classe che nelle ore di insegnamento di una materia è formalmente un gruppo di lavoro orientato allo svolgimento di un compito;
- un livello informale, inconscio, emotivo, centrato su obiettivi relazionali e di socializzazione, indipendente dalle istituzioni e dall'insegnamento, che mantiene una sua identità, con comportamenti, linguaggi e valori di riferimento, del tutto autonomi dal contesto della classe. Una sorta di "continente nero", silenzioso e sfuggente, sempre, però, co-presente con la classe come gruppo di lavoro.

Quando i due livelli entrano in conflitto nelle finalità da perseguire, più che in sinergia, viene a crearsi un serio ostacolo per l'apprendimento, per il fatto stesso che lo studente è chiamato ad apprendere (Bion W, 1961).

Le difficoltà comunicative presenti nel gruppo classe possono essere superate soltanto se l'insegnante è in grado di mantenere un atteggiamento di apertura, di flessibilità e di ricezione verso i messaggi verbali e non verbali degli allievi, per creare una relazione comunicativa autentica, ricca di tensioni affettive. Si apprende a regolare e controllare il mondo affettivo, senza negarlo o impoverirlo. Nel gruppo classe si sprigionano energie positive, di cui ogni allievo beneficia, quando l'insegnante si propone come elemento facilitante: sostiene l'allievo nei suoi interventi, lo incoraggia ad aprirsi, lo stimola nel suo

percorso di scoperta e di conoscenza di sé. La semplice valorizzazione di qualche aspetto del discorso di un allievo, la comprensione umana ed affettiva per le eventuali difficoltà, si irradia per tutta la classe, creando una catena di emozioni che si trasformano in conoscenze realmente significative (Fratini C., 1998).

Per migliorare il clima della classe ed intervenire positivamente sul contesto educativo, in modo da favorire i processi di apprendimento, il focus del lavoro didattico va rintracciato in una riflessione generalizzata sulle relazioni: Quanto l'insegnante è in contatto con il suo mondo interno per introdurre nuovi significati e migliorare la qualità della relazione con l'allievo, e di conseguenza, il suo apprendimento? Quanto è capace di aiutare gli allievi a divenire più consapevoli delle proprie motivazioni, dei propri conflitti, e di aumentare, così, specularmente, il livello di accettazione e di comprensione dell'altro?

Attraverso l'uso di una metodologia basata sulla metacognizione delle relazioni e della loro circolarità all'interno del sistema classe si impara a tener conto delle rappresentazioni degli altri, a coordinare il proprio punto di vista con quello degli altri, ad evitare copioni di comportamento rigidi e stereotipati, risultato di convinzioni fondate sui pregiudizi.

Lavorando su elementi rappresentati mentalmente, e non soltanto sulla realtà concreta, si crea uno spazio interno in cui si possono ipotizzare immaginificamente situazioni e soluzioni differenti, più complesse e creative. Allo stesso tempo, ci si consente quel distanziamento cognitivo ed emotivo dalla realtà, necessario per osservare le relazioni.

Possiamo dire che una buona gestione delle relazioni è uno strumento essenziale per favorire l'apprendimento, e si propone essa stessa come luogo in cui apprendere, perché tiene di conto dei vissuti, individuali e di gruppo, connessi all'apprendimento. Per ogni individuo, la crescita della mente e della personalità si realizza solo all'interno di una relazione, potremmo dire "andando a bottega" nella mente dell'altro. Le relazioni pregresse influenzano sostanzialmente quelle adulte significative, così come le funzioni emotivo-affettive influenzano le funzioni cognitive superiori. Nel suo lavoro, dunque, l'insegnante non può non chiedersi: Quanto sono influenzato dall'immagine che ho della scuola, dalle mie aspettative, dall'immagine che ho di me stesso, dalle mie speranze e dalle mie paure? Quanto sono condizionato dal mio passato lavorativo e dalla mia

formazione culturale? Quanto, una mia scarsa consapevolezza di questi aspetti impedisce e/o limita la capacità di autodeterminazione dell'allievo?

Come si può costruire un'efficace comunicazione, cioè comprensibile ed utilizzabile, all'interno della relazione educativa? Di che cosa ha bisogno un educatore per imparare a riconoscere ed utilizzare al meglio i messaggi che provengono dall'allievo?

Direi che la premessa è la capacità dell'educatore di accogliere i punti di vista e le reazioni emotive dell'allievo, con equilibrio tra coinvolgimento e distacco, accompagnando gli interventi con una spiegazione mirata, per cui la relazione viene a configurarsi come luogo di cooperazione e di collaborazione, che evolve tenendo conto di obiettivi precisi e non improvvisati.

In questo contesto, la comunicazione viene consapevolmente facilitata dall'assunzione di atteggiamenti caratterizzati da curiosità, per allargare il bacino della comprensione, utilizzando anche domande che aiutino l'interlocutore a dare forma ai dati a disposizione; riflessione critica sui messaggi inviati dall'altro e sulle nostre risposte, consci del rischio di comprendere in modo distorto ciò che vuole dirci.

L'obiettivo è l'instaurarsi di una situazione di fiducia, che va oltre le necessità della situazione contingente, diventa patrimonio personale dell'allievo e trasforma positivamente il suo atteggiamento verso la vita.

La relazione come strumento per veicolare visioni educative, dunque, che per sua struttura cambia e ci cambia, aiutandoci a confrontarci con i nostri limiti, perché la viviamo con quello che realmente siamo: la nostra mente, le nostre emozioni, il nostro corpo, la nostra storia, i nostri desideri, le nostre sofferenze.

Quando l'istituzione scolastica privilegia percorsi statici e formalizzati, mortifica il ruolo della scuola e non valorizza i contributi innovativi della soggettività dell'insegnante, finendo con il comprimere la sua creatività ed assertività.

L'insegnante assertivo è capace di esprimere un suo punto di vista originale, con capacità di iniziativa e senso di responsabilità, rispetto all'istituzione, al gruppo di colleghi e al gruppo classe. Con il suo atteggiamento creativo l'insegnante può trasformare la classe in un laboratorio dove si generano idee, proposte, tecniche, capaci di produrre, in sé e negli altri con cui si relaziona professionalmente, trasformazioni e soddisfazioni. Un sentire

assertivo e creativo presuppone un buon livello di autostima, un riconoscimento sia del valore del proprio sé personale e professionale, che del proprio bagaglio emotivo e affettivo. Quando, come spesso accade, agli insegnanti viene a mancare un adeguato riconoscimento sociale, culturale ed economico, subentra un senso di frustrazione, stanchezza, demotivazione, che inquina le relazioni con gli allievi e la capacità di essere efficaci.

L'istituzione scolastica viaggia contro, quando ostacola le possibilità di una sana comunicazione, con l'oscillare tra atteggiamenti di intolleranza autoritaria e di lassismo; riducendo gli spazi di confronto, per la tendenza a negare i conflitti e i pregiudizi; colludendo con situazioni di stallo in cui prevale la confusione e il disimpegno nei confronti della comunicazione, l'evitamento dell'impegno e della responsabilità.

Assertività e creatività possono essere in qualche misura attivate da percorsi formativi mirati, attraverso cui gli insegnanti possano entrare in contatto con quegli aspetti che svolgono una funzione deterrente rispetto alle capacità assertive e creative: insicurezza, autosvalutazione, confusione, inibizione, paura del giudizio, minaccia, vergogna, ecc.. Sperimentando in prima persona alcune modalità di espressione creativa e assertiva, ed i benefici effetti di soddisfazione e cambiamento ad esse correlate, l'insegnante ne comprende anche i benefici effetti sul piano didattico e sulla relazione educativa con gli allievi.

- L'utilizzazione di una dimensione grupale con gli adolescenti, favorisce la creazione di uno spazio in cui esprimere sentimenti e affetti.

Attraverso la narrazione reciproca, si rivisitano le proprie radici familiari, culturali e sociali, per cui si creano nuovi spazi e tempi di pensabilità dei contenuti emotivo-affettivi collegati ai processi di crescita.

Per fare prevenzione è importante intervenire sul piano simbolico-relazionale, per veicolare pensieri, affetti ed emozioni, e dare loro un significato (Pietropolli-Charmet G., 2000). "Gli adolescenti", scrive Charmet, si trovano "in una fase della vita in cui devono riuscire a produrre molti simboli e molte rappresentazioni: gli adolescenti capaci di raccontare l'avvincente cronaca della propria odissea ne sono pienamente consapevoli e sanno benissimo che il loro compito è ricercare la verità"(ib.). Con il termine "verità"

Charmet intende riferirsi all'adolescente come produttore di simboli, alle prese con un onesto lavoro artigianale di integrazione di immagini, pensieri ed azioni che riguardano il sé. Nel narrare la propria esperienza, l'adolescente affronterà e tenterà di sciogliere i nodi narrativi proposti dalle varie rappresentazioni sia individuali che relazionali.

L'obiettivo è di fronteggiare l'impasse presente nei legami interni dell'adolescente, attraverso una loro rilettura che si riagganci alle matrici culturali. Quando queste si presentano con connotazioni rigide e sature di pensieri stereotipati, non si facilita l'instaurarsi di relazioni empatiche e di solidarietà.

In quest'ottica, fare prevenzione significa utilizzare il gruppo-classe come un luogo simbolico, una sorta di "campo" (Baranger, 1990) che funziona come un organizzatore psichico transpersonale, dove è possibile "pensare insieme", dare un significato a ciò che accade, ed individuare uno spazio creativo in cui, attraverso pratiche attive, si dà vita a nuovi itinerari mentali e ad inedite relazioni affettive.

Nell'incontro con adulti competenti e disponibili, con i quali intessere dialoghi, condividere ed elaborare situazioni di sofferenza, anche conflittualmente, si crea uno spazio strutturante i difficili percorsi identitari adolescenziali.

Quando i ragazzi sperimentano la possibilità di costruire storie coinvolgenti, che vale la pena vivere e raccontarsi reciprocamente, li si aiuta ad entrare in contatto con le loro fantasie, riuscire a farsi domande, a ricercare possibili soluzioni creative nei progetti di vita in cui consistere, a reinterpretare e migliorare la propria cultura di appartenenza, per valorizzare le risorse emotive e cognitive disponibili, e facilitare la scelta di comportamenti consapevoli e positivi.

In questa prospettiva, lo stesso apprendimento di una disciplina è significativo se produce nello studente un "conflitto cognitivo", che consiste nella necessità di giustificare le proprie affermazioni, problematizzare, attivare argomentazioni. Le rappresentazioni spontanee sui molteplici aspetti della vita sono vagliate, riproposte sotto forma di interrogativi e dubbi, confrontate con altre idee e con altre rappresentazioni. Realizzare una situazione di reciproco ascolto con l'allievo, dargli la parola, farlo sentire protagonista, è un modo per consentire un vero conflitto cognitivo.

La classe viene a proporsi come uno spazio transizionale: si crea un ambito di mediazione tra il patrimonio della tradizione culturale, a cui gli allievi possono accedere attraverso l'insegnamento della disciplina, e la loro identità individuale, sociale e di gruppo. Con il sentirsi riconosciuti ed accettati nella loro soggettività, si produce, attraverso l'esperienza didattica, una positiva esperienza di trasformazione, in cui "continuità" e "diversità" si contemperano reciprocamente.

Il riconoscimento dell'identità degli allievi, dando loro la parola, facendo emergere le loro istanze, evita il rischio, sempre presente nella relazione educativa, che l'insegnante possa usarli come specchio per i propri bisogni narcisistici di riconoscimento, o plasmarli secondo un personale ideale dell'io.

Inoltre, la preoccupazione di dover rispondere delle proprie opinioni, di dover operare, quindi, un adeguato esame di realtà, consente all'allievo di creare, nel suo mondo interno, uno spazio potenziale di creatività, realmente trasformativo, sia per se stesso che per il sistema classe. Si definiscono confronti per dare forma a ciò che è incerto, per rassicurarsi reciprocamente, per realizzare identificazioni significative attraverso cui trasformare parti del proprio sé.

A nostro avviso, un progetto di prevenzione deve prevedere un piano di sostegno alle figure che interagiscono con i giovani: genitori, insegnanti, operatori socioculturali, operatori sportivi, ecc., lavorando sugli aspetti emotivo-affettivi che intervengono nella relazione educativa.

L'obiettivo è quello di offrire un contenitore in cui adulti e ragazzi possano trasformare le modalità relazionali con il proprio mondo interno e con la realtà esterna, finalizzandole all'integrazione dell'"impensabile".

Nell'avviare nuovi percorsi di "pensabilità", contribuiamo ad elaborare la conflittualità presente all'interno delle relazioni, per renderle egosintoniche. Il sostegno dato al sé di entrambi i partners della relazione, diverrebbe anche il supporto per affrontare con più fiducia i continui rimaneggiamenti identitari, a cui, anche se su piani diversi, sia gli adulti che i giovani devono far fronte.

6 - L' EMPOWERMENT

Il termine empowerment è un costrutto complesso, con cui ci si riferisce all'insieme di conoscenze, competenze e modalità relazionali, finalizzate alla realizzazione di un percorso, da parte di individui e gruppi, allo scopo di acquisire responsabilità, attuare scelte, elaborare strategie per raggiungere gli obiettivi che ci si è posti, utilizzando le risorse esistenti (Putton A., 1999). Questa definizione transculturale ci aiuta ad individuare gli ingredienti necessari per mettere in movimento un processo attivo e creativo, in cui i ragazzi siano visti come possibili protagonisti, con l'obiettivo di affrontare una situazione di disagio.

Gli stessi operatori devono continuamente progettare, insieme ai ragazzi, un comune campo d'azione, un power, cioè "un potere attivato insieme", allo scopo di potenziare le occasioni di azioni e pratiche concrete per tutti (Rossi Doria M., 2002).

La considerazione di questi aspetti, costringe gli educatori a mettersi in gioco con bambini e ragazzi reali, con i loro bisogni, desideri, ideali, sofferenze, competenze, con le risorse effettivamente disponibili all'interno della relazione, con i dinamismi con cui le competenze e conoscenze si organizzano, e non con bambini e ragazzi costruiti pregiudizialmente nella propria mente, a prescindere dal lavoro educativo concreto.

In un processo di *empowerment*, infatti, ci limitiamo a porci obiettivi molto specifici, che siano limitati ad una determinata situazione, vissuta concretamente all'interno degli spazi relazionali. I compiti da realizzare scaturiscono dall'azione che prende forma nel campo comune di confronto e di relazione. Su questa base si ipotizzano strategie e si disegnano modelli, per usare al meglio, di volta in volta, le risorse disponibili.

Cambia il vertice di prospettiva:

Cosa fa Maria? Cosa preferisce leggere Franco? Perché Luigi va sempre in bagno? Cosa sa fare Antonio, che è sempre così apatico in classe? Cosa scrivono sui loro diari Lucia e Rita? Come mai Tonino è sempre muto quando è interrogato, mentre è bravissimo nel narrare storie, quando fa i giochi di ruolo con i compagni? E noi insegnanti, come ci inseriamo in questo gioco di relazioni così vitali e complesse? Quale spazio intermedio proponiamo per realizzare la nostra offerta formativa? Prende avvio una concatenazione di

nuove domande e risposte, che si trasformano creativamente nelle ricerca di nuove strategie e percorsi di confronto (Rossi Doria M., ib.).

Qual è un possibile percorso secondo l'ottica dell'empowerment?

Innanzitutto, un coinvolgimento emotivo dei ragazzi, a partire dalla relazione, intesa come fattore strutturante o destrutturante l'apprendimento, a partire dalla quale si può procedere nell'attivazione delle risorse.

Il termine power sta, dunque, ad indicare anche un "poter essere con l'altro", un potere in cui circolano valenze positive, in quanto improntate alla progettualità, alla solidarietà, alla crescita, all'emancipazione. Il focus è, dunque, sull' "essere in relazione".

L'esperienza di empowerment è un "working in progress" che dura per tutto il corso dell'esistenza. Con il diventare consapevoli delle proprie qualità e dei propri limiti, si agisce sulla qualità della vita, modificandola e migliorandola. Si costruisce un percorso di crescita personale, centrato sull'apprendimento consapevole di nuove capacità, che vanno a sommarsi e ad integrarsi a quelle di cui si è già in possesso. In questo percorso i ragazzi imparano a relazionarsi con se stessi e con gli altri, a comunicare, ad accettare e valorizzare le diversità, ad affrontare e risolvere problemi e conflitti, ad appropriarsi delle indispensabili competenze culturali.

L'obiettivo finale è quello di un lavoro psichico attraverso cui si producono trasformazioni: si diventa più consapevoli di se stessi, delle proprie capacità, dei propri bisogni, e soprattutto si è in grado di individuare diverse alternative tra cui optare.

Attraverso l'empowerment, dunque, si avvia una graduale comprensione critica del contesto in cui si è inseriti, in quanto, il potenziamento che produce, allarga gli orizzonti della pensabilità, sviluppa il riconoscimento delle potenzialità, responsabilizza, aumenta la percezione di sentirsi capaci di controllare la propria esistenza.

Ed aumentando il senso di autostima, le competenze relazionali, comunicative e sociali, si incrementa un potenziale spazio di creatività, sia nella risoluzione di problemi che nella presa di decisioni, necessario per produrre cambiamenti.

Nei ragazzi matura la consapevolezza che il gruppo classe può divenire il luogo dove sperimentare inediti itinerari di crescita, scoprire che è possibile vivere relazioni

improntate di rispetto e solidarietà, attraverso cui esprimere le proprie qualità, cognitive, affettive, corporee, senza sentirsi giudicati.

Fare esperienza di rapporti interpersonali di fiducia ed affidabilità, ricevere segnali di conferma delle proprie competenze, sviluppa positivamente la propria autostima ed il senso di autoefficacia.

All'insegnante si richiede di impegnarsi affinché l'apprendimento degli allievi sia contestualizzato in una situazione di benessere psicofisico, dov'è prioritario l'aiuto a risolvere personalmente i problemi.

Può risultare, ad esempio, molto utile l'uso del "circle time", in cui studenti ed insegnanti si siedono in circolo, per discutere insieme su un tema, diventando rispettivamente partecipanti attivi ed elementi facilitanti di un gruppo di discussione, in un clima di ascolto reciproco e di astensione da qualunque forma di giudizio, specie quelli negativi.

In questo tipo di lavoro è fondamentale che l'insegnante abbia un atteggiamento empatico nei confronti di tutti i membri del gruppo, per comprendere ciò che i ragazzi provano, mettersi dal loro punto di vista, favorire la partecipazione di tutti, avere fiducia nelle potenzialità di ognuno, incanalare costruttivamente l'aggressività che emerge dal gruppo, ed esprimere una considerazione positiva incondizionata nei confronti di ognuno, indipendentemente da idee, sentimenti e comportamenti espressi.

Una particolare attenzione va data dall'insegnante alla capacità di percepire, al di là di ciò che è immediatamente visibile, il progetto inconscio condiviso del gruppo : desiderio di collaborare, di disturbare, di impedire ai compagni di lavorare, ecc..

La classe diventa un contenitore dove tutte le discipline possono essere pensate in forma emozionale e relazionale, con grande attenzione alle diversità. Si realizza un setting (un luogo e un tempo fatto di regole), dove si può dare un nome ed un significato alle emozioni, rendendo esplicito ciò che è implicito. E per stabilire attorno al minore una rete protettiva, fatta di uso delle risorse, vengono coinvolte le famiglie, le educatrici dei nidi e della scuola dell'infanzia, insegnanti della scuola dell'obbligo, operatori sportivi, culturali e religiosi presenti sul territorio (Rossi Doria M., ib.).

Ci si riferisce alle life skills, competenze per la vita, proposte dall'O.M.S.: Possedere pensiero creativo e pensiero critico; saper verbalizzare il pensiero; avere capacità decisionali; avere consapevolezza di se stessi e capacità autovalutative; saper percepire emozioni; saper risolvere problemi; saper sostenere stress e contenere ansie; possedere capacità empatiche.

E' da queste che dobbiamo partire, per costruire percorsi didattici dettagliati ed affrontare i nodi critici dei processi evolutivi.

Ed infine, una riflessione che è anche la premessa di fondo del nostro lavoro

Quando il carico emotivo viene censurato, l'insegnante non può elaborare la propria vulnerabilità, per il peso eccessivo ed intollerabile procurato dall'esposizione costante alla sofferenza dell'altro, ed il disagio, invece di diminuire, aumenta. La sofferenza può essere compresa soltanto attraverso il riconoscimento e l'elaborazione delle emozioni che suscita nel nostro mondo interno, facendo emergere una modalità personale e creativa di lavoro. Gli interventi formativi nelle strutture socio-educative non possono prescindere da un lavoro sulle dinamiche emotive, per dare loro un significato e potenziare il ruolo delle risorse emotive nelle competenze relazionali, costitutive della stessa professionalità (Rossi B., 2002).

L'"analfabetismo emotivo" chiama in causa, sia l'orientamento delle strutture socio-educative, nell'elaborazione di mirate strategie d'intervento nella formazione degli operatori, sia, contestualmente, uno spazio di riflessione su aspetti appartenenti alla storia del singolo individuo, agli inevitabili intrecci tra storia personale e professionale, che ne motivano le scelte e gli stili educativi.

La dimensione emotiva deve, dunque, essere riconosciuta e valorizzata per meglio difendersi dalla sindrome burn-out, come fattore protettivo e di prevenzione nelle relazioni che le professioni socio-educative richiedono (Contini M., 1992).

Il "burn out", che etimologicamente rimanda ad un "bruciarsi, bruciare, andare in tilt, imputabile ad un eccesso di emozioni", descrive la sensazione provata dall'insegnante di sentirsi prosciugato, di dare continuamente senza ricevere nulla in cambio, di vivere una penosa sensazione di squilibrio tra le risorse a disposizione e le richieste che gli vengono

fatte, che lo porterebbero ad erigere una serie di difese come barriera contro l'angoscia.

L'insegnante si sente progressivamente demotivato, immerso in una profonda solitudine, per la mancanza di una rete protettiva realizzabile attraverso rapporti di solidarietà, fino al prevalere di sentimenti di rifiuto e di ostilità verso gli studenti, e di indifferenza o rabbia verso la propria professione (Pellegrino F., 2002).

La causa di questa situazione di "impasse" possiamo individuarla nell'impossibilità di elaborare le emozioni che si mettono in gioco nell'ambito di "un lavoro di cura", indissolubilmente legato alla presenza di valenze affettive. Nelle strutture scolastiche, ed educative in genere, si continua a riscontrare la carenza di spazi e di tempi, necessari agli operatori per esprimere il carico emotivo presente negli aspetti di sofferenza riportati dagli utenti con cui entrano in relazione. Non sempre l'istituzione riconosce il ruolo, la visibilità ed il significato della dimensione affettiva, vivendola, piuttosto, come un ostacolo alla prestazione professionale (Palmieri C., 2000).

Note paragrafo 1)

- Borgna E., *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Boncinelli E., *Il cervello, la mente, l'anima. Le straordinarie scoperte sull'intelligenza umana*, Mondadori, Milano, 2000.
- Caterinussi B., *Sentimenti, passioni, emozioni. Le radici del comportamento sociale*, F. Angeli, Milano, 2003.
- Cozolino L. (2002), *The neuroscience of psychotherapy: Building and rebuilding the human brain*, Norton e Company, New York.
- Damasio A., *Emozione e coscienza*, Adelphi, Milano, 1999.
- Disanto A.M., *Una sfida, insegnanti e adolescenti a confronto*, Roma, Borla, 1996.
- Fonagy P.-Target M. (1997), *Attachment and reflective function: Their Role in Self-Organization*, in "Development and Psychopathology", 9, pp.679-700.
- Ford D.H., Lerner R.M. (1992), *Teoria dei sistemi evolutivi*, Cortina, Milano, 1995.
- Gallese V., Goldman A. (1998), *Mirror neurons and the simulation theory of mind reading*, in "Trends in Cognitive Science", 2, pp. 493-501.
- Gardner H., *Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Gardner H., *Sapere per comprendere*, Feltrinelli, Milano, 1999.
- Gargani A.G., *Il filtro creativo*, Laterza, Roma-Bari, 1999.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva. Cos'è, perché può renderci felici*. Rizzoli, Milano, 1996.
- Goleman D., *Lavorare con l'intelligenza emotiva. Come inventare un nuovo rapporto con il lavoro*, BUR, Milano, 2000.
- Goleman D., *Intelligenza sociale*, Rizzoli, Milano, 2006.
- Le Doux J.E., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castaldi, Milano, 1998.
- Krystal H., *Affetto, trauma, alessitimia*, Magi, Roma, 2007.
- Mac Luhan M., *Gli strumenti del comunicare*, Garzanti, Milano, 1986.
- Newberg A. e al. (2001), *Why god won't go away: Brain in Science and the biology of belief*, Ballantine Books, New York.
- Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V. (2001), *Neurophysiological mechanism underlying the understanding and imitation of action* in "Nature Reviews, neuroscience", 2, 9, pp.611-670.
- Rizzolatti G., Senigaglia C., "So quel che fai", Cortina, Milano, 2006.

- Rossi B., *Pedagogia e affetti*, Laterza, Roma-Bari, 2002.
- Salovey P. e Mayer J.(1989-1990), *Emotional Intelligence, in Imagination, cognition and Personality*, vol.9(3),pp.185-211.
- Schacter D., *Alla ricerca della memoria*, Einaudi, Torino, 1996.
- Stern D., *Il momento presente*, Cortina, Milano, 2005.
- Taylor G., *I disturbi della regolazione affettiva. L'alessitimia nelle malattie mediche e psichiatriche*, Fioriti, Roma, 2000.
- Wellman H. M., *The child's theory of mind*, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Mass., 1990.
- Winnicott D. W. (1971), *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974

Note paragrafo 2)

- Bandura A. (1997), *Autoefficacia. Teorie e applicazioni*, Erikson, Trento, 2000.
- Bion W. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
- Bion W. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Brazelton B., Greenspan S. (2000), *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere ed imparare*, Cortina, Milano, 2001.
- Bruner J. (1999), *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano, 2006.
- Disanto A.M., *Il conflitto educativo*, Borla, Roma, 1990
- Goffman E.(1961), *Asylums*, Einaudi, Torino, 1968.
- Rovatti P. A., Zoletti D, *La scuola dei giochi*, Bompiani, Milano, 2005.
- Winnicott D.W.(1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1970.
- Zoletti D., *Il doppio legame. Bateson, Derrida.*, Bompiani, Milano, 2003.

Note paragrafo 3)

- Chan R.(1998), *L'adolescente nella psicoanalisi*, Borla, Roma, 2000.
- Freud S. (1919), *Il Perturbante*, opere, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977.
- Freud S. (1920), *Al di là del principio del piacere*, opere, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977.
- Lascili A., *Handicap e pregiudizio- Le radici culturali*, Milano, F. Angeli, 2000.

Note paragrafo 4)

- Bandura A., *Social learning theory*, Prentice-hall, Englewood Cliff, N.J., 1977
- Bandura A., *Social cognition theory: an agentic perspective*, in "Annual Review of Psychology", 52, 2001
- Bowlby J.(1988), *Una base sicura*, Cortina, Milano, 1989.
- Borgna E., *Noi siamo un colloquio*, Feltrinelli, Milano, 1999
- Bruner J. (1986), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1988.
- Bruner J. (1991), *Costruzione del sé e costruzione del mondo*, in Liverta Sempio O., Marchetti A.(a cura di), *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teoria della mente*, Cortina, Milano, 1995.
- Bruner J. ,*La costruzione narrativa della realtà*, in Ammanniti M., Stern D. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Roma-Bari, 1991.
- Bruner J.(1996), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997.
- Bucci W.(1997), *Psicoanalisi e scienza cognitiva*, Fioriti, Roma, 1999.
- Fratini C., *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in
"Nel conflitto delle emozioni", a cura di F. Cambi, Armando, Roma, 1998.
- Harrè R., Gilet G., *La mente discorsiva*, Cortina, Milano, 1996.
- Mitchell S.A. (1988), *Gli orientamenti relazionali in psicoanalisi*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993.
- Nelson K., *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, in Fasulo A., Sterponi L. (a cura di), Carocci, Roma, 2006.
- Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze, 1994.
- Stern D. (1985), *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino, 1987.
- Vallino D., *Raccontami una storia*, Borla, Roma, 1998.
- Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974.

Note paragrafo 5)

- Baranger W- Baranger M., *La situazione psicoanalitica come campo bi personale*, Cortina, Milano, 1990.
- Bion W. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971.
- Chan R. (1998), *L'adolescente nella psicoanalisi*, Borla, Roma, 2000.
- Fratini C., *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in
"Nel conflitto delle emozioni", a cura di F. Cambi, Armando, Roma, 1998.

- Pianta G., *La relazione bambino- insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Cortina, Milano, 2001
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti*, Cortina, Milano, 2000.
- Winnicott D.W.(1971), *Gioco e Realtà*, Armando, Roma, 1974

Note paragrafo 6)

- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, F. Angeli, Milano, 2000.
- Pellegrino F., *La sindrome del burn-out*, Centro scientifico ed., Torino, 2002.
- Putton A., *Empowerment e scuola. Metodologie di formazione nell'organizzazione educativa*, Carocci, Roma, 1999.
- Rossi Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora del mediterraneo, Napoli, 2002.

