



Le dimensioni implicite e affettive nelle relazioni a scuola ed il successo scolastico

Linking implicit and affective dimensions within relationships at school with school attainment

Paola Damiani
paola.damiani@unito.it

ABSTRACT

La scelta di un modello che integri l'approccio educativo con quello evolutivo garantisce una prospettiva che contempla le dimensioni individuali e quelle contestuali e sociali entro le quali inscrivere le dinamiche di criticità e complessità relazionale. Le convergenze dei concetti esplicativi di modelli relazionali recenti delineano un'idea di relazione nella quale la dimensione qualitativa garantisce una circolarità virtuosa tra relazioni-sviluppo-apprendimento-salute. L'ipotesi di un percorso di formazione "relazionale" per i docenti restituisce loro la titolarità di un compito pedagogico contro la logica della "delega all'esperto" o del disimpegno, gettando lo sguardo oltre l'"alunno-problema".

The choice of the theory which combines both the educational approach and the evolutive approach assures a perspective that takes into consideration the individual, contextual and social importances within which the dynamics of the critical state and relational complexity belong. The convergences of explanatory concepts of recent relational theories outline an idea of relationship in which the qualitative importance ensures a virtuous circularity between relationships-development-learning achievement – well being. Such a proposition of a study training course for teachers means that those teachers would again have a pedagogic task contrary to the "delegate to the expert" criteria or the disengagement principle, bringing attention not only to the "problem student".

KEYWORDS

Relationship, training, health and learning
Relazioni, formazione, salute e apprendimento

1. Il tema della ricerca: premesse teoriche

La dimensione relazionale è al centro del lavoro degli insegnanti e degli educatori. Tale specificità colloca i soggetti dei processi formativi in una posizione "a rischio" essenzialmente per due ordini di motivi. Il primo riguarda i "rischi relazionali" (dalle riduzioni alle distorsioni degli abusi) tipici della postmodernità: l'elemento di criticità è insito alla proposta di modelli sociali "falsamente socializzanti". La logica che pare condurre oggi ad una sorta di *overdose* di relazioni risulta funzionale all'oculta-

mento di un vuoto relazionale o meglio dell'incapacità di instaurare e gestire relazioni autentiche con l'altro e con sé. In riferimento allo specifico della relazione adulto-minori, Mariotti, alla luce delle categorie individuate dai teorici della modernità (Sennett, 1998; Bauman, 2003), introduce il concetto di "normopatia", inteso come una particolare strutturazione nevrotica funzionale ai diversi periodi storici, al fine di definire la "normopatia identitaria" dei nostri tempi, consistente in una sorta di instabilità identitaria socio funzionale (cfr. Mariotti, 2007).

Il secondo motivo si riferisce alla natura della dinamica relazionale, intrinsecamente faticosa e complessa. Salzberg, Wittenberg et. al., (1993), più di venti anni fa, descrivevano i comportamenti reattivi dei docenti in rapporto alle richieste tipiche del loro compito, allineandosi *ante litteram* con i contributi della letteratura recente che indaga i diversi possibili esiti difensivi nei confronti di una realtà professionale percepita come "pericolosa". La difficoltà relazionale dei docenti ha di fatto un costo alto: essa favorisce la condizione di insuccesso scolastico degli studenti e la condizione di insoddisfazione e malessere personale di insegnanti e allievi, conseguente ad un clima di classe non positivo.

Oltre alle criticità individuate, alle quali possiamo in parte far risalire gli insuccessi e le difficoltà a scuola, vi sono diversi elementi strutturali che intervengono come variabili di sistema nella determinazione della qualità delle relazioni nella scuola, tra i quali ricordiamo: il processo di femminilizzazione della professione ed i rischi correlati, riferibili ad esempio al mobbing femminile ed ai temi della conciliazione tra richieste lavorative e istanze dei diversi domini di vita; i fenomeni della mobilità e del precariato; le politiche scolastiche e il *management*; le nuove tecnologie e i "nativi digitali."

Nell'ambito di un simile scenario, si prospetta una possibile (e più efficace) rilettura del fenomeno del *burnout* dei nostri insegnanti come un'esperienza di "fisiologica sofferenza professionale", nei confronti della quale si evidenziano e si legittimano, con maggior chiarezza, (oltre alle pericolose e spesso sterili attribuzioni personologiche) nuovi bisogni e nuovi percorsi formativi di professionalizzazione.

La necessità di disporre tempi e spazi per rendere visibili e comparabili temi e problemi dell'esperienza relazionale in ambito scolastico si propone la doppia finalità dello stare bene a scuola (per i docenti come per i loro allievi), in termini di prevenzione primaria, secondaria e terziaria, e dell'efficacia del processo di insegnamento – apprendimento e del successo scolastico. Le dimensioni evolutiva ed educativa, dello sviluppo e dell'apprendimento, non possono essere scisse e non possono essere trattate in modo parziale o peggio distorsivo senza compromettere la possibilità di una loro realizzazione autentica.

Conviene quindi che la complessità, le ambivalenze e la contraddittorietà che caratterizzano la dimensione relazionale possano essere assunte come oggetti pedagogici, rese visibili e "trattabili" in modo intenzionale e consapevole per favorire quella qualità relazionale riconosciuta dagli stessi insegnanti come variabile determinante il successo professionale (quindi il benessere).

Nell'ottica dell'integrazione della complessità, una qualità relazionale autenticamente positiva potrà essere raggiunta solo attraversando anche il "negativo". La possibilità di rendere educativa un'esperienza di malessere per gli insegnanti si configura come una strategia formativa in grado di accogliere e valorizzare livelli e dimensioni differenti tipici di un costrutto ipercomplesso e multidimensionale come quello della relazione.

Pensare alla realizzazione di forme di sostegno organizzate per gli insegnanti significa anche confrontarsi con le dimensioni implicite individuali e culturali: oltre ad una soggettiva e profonda incapacità nel riconoscere ed accettare la proprie difficoltà

tà, una certa resistenza a chiedere aiuto per sé, non soltanto è caratteristica del ruolo di chi è abituato ad offrire il proprio aiuto agli altri, ma risente anche della percezione negativa tipica delle culture dell'efficientismo. Riconoscere e cambiare diviene possibile soltanto attraverso una riflessione che metta in gioco la persona, la memoria, la professione, la formazione e anche il rapporto con la realtà che viviamo.

Questo comporterebbe la capacità da parte dei sistemi umani e sociali di predisporre spazi di "contenimento" attraverso i quali ridare dignità alle esperienze della drammaticità e della mancanza.

In tal senso il rischio di incorrere in una situazione di stress psicofisico non più gestibile da parte degli insegnanti risulta tanto maggiore quanto più si considera il *burnout* come una deviazione da un'ipotetica normalità, mentre pare più facilmente affrontabile se lo si considera come una condizione normale della propria vita (cfr. Blandino, 2008).

La riflessione contemporanea sulla possibilità di affrontare e gestire le situazioni relazionali nei loro elementi di conflittualità ha determinato il proliferare di tecniche e corsi sulla mediazione dei conflitti e sulle competenze emotive ad uso degli operatori sociali e degli insegnanti.

Tuttavia, mentre i vari approcci teorici e metodologici concordano sulla necessità di considerare crisi e conflitti non come qualcosa di eliminabile bensì come risorse da percorrere, pare ancora difficoltoso, da parte dei professionisti, riuscire ad assumere una visione più ampia (quindi non solo strettamente connessa a tecniche e strategie di pronto uso da applicare) che sia comprensiva delle proprie conflittualità e che comporti un autentico movimento di pensiero e di riflessione verso dimensioni più celate e dolorose. Come ricorda Ferro (2007), vivere le emozioni è il punto di arrivo di una serie di operazioni. In particolare, nella visione dei teorici dell'intersoggettività, il ruolo dell'emozione come principio organizzatore delle menti dei soggetti in relazione e della relazione stessa, pone la coppia emozione-relazione come un oggetto di indagine critico e complesso. In risposta alla sovraesposizione mediatica delle passioni, che persegue il bisogno di "scarica" e di soddisfazione delle stesse, Galimberti (2008) ripropone il tema dell'ermeneutica delle passioni, le quali devono intendersi non tanto come bisogni da soddisfare (o almeno non prioritariamente) quanto come segnali con *sensi da dischiudere*. Si evidenzia così la valenza pedagogica delle dimensioni "profonde".

2. Invertire la rotta

Stare male a scuola: un'esperienza pensabile anche per i docenti

La riflessione sulle tematiche della sofferenza psichica viene affrontata, nel tempo e nello spazio, attraverso movimenti contraddittori e paradossali. Nella contemporaneità, ad esempio, all'indicazione moriniana dell'esplicitazione di un'antropologia del limite, come l'innovazione più grande del ventesimo secolo, sembra corrispondere una tendenza mistificatoria e occultatrice.

Se, come afferma Abbagnano (1988), la misura della validità di una filosofia si evince dalla sua capacità e dalla modalità di riflettere sulla morte, la ri-scoperta della sofferenza nella condizione umana diventa un fatto educativo, oltre che esistenziale.

La valenza semantica della psichicità dovrebbe essere riconosciuta per consentire la realizzazione consapevole e intenzionale dell'incontro delle menti, che inevitabilmente è anche incontro tra inconsci, poiché l'affermazione contemporanea di una

mente che è ontologicamente relazionale e totalmente interdipendente si integra con l'intuizione originaria freudiana di un inconscio che non è pensabile se non in relazione con l'altro.

Appare quindi necessaria la ri-comprensione del profondo, del mondo delle ombre e degli aspetti in negativo che il modello della cura (in senso tradizionale) prevalente tende a non contemplare adeguatamente.

Come evidenzia Bertagna (2006), i processi di inclusione-emarginazione formativa di tutti a scuola passano attraverso canali e livelli differenti sia di tipo formale sia attraverso dimensioni culturali e affettive più o meno esplicite, spesso implicite e inconsce, veicolate dalle modalità relazionali.

Un obiettivo formativo fondamentale per gli adulti educanti si definisce quindi nell'aiuto a focalizzare l'attenzione sugli aspetti cognitivi (attribuzioni, rappresentazioni mentali, teorie della mente e del mondo...) ed emotivi (rabbia, ansie, delusioni, sofferenza...) che si inseriscono nella relazione e che possono contribuire allo sviluppo di "cicli di interazioni disfunzionali".

Robert Pianta sottolinea come negli ultimi decenni, a seguito dell'emergenza del paradigma integrativo della psicopatologia evolutiva, le relazioni tra bambini ed adulti siano state considerate come delle risorse utili negli interventi di prevenzione (Pianta, 1999).

La cura della dinamica relazionale facilita l'adattamento scolastico e socioemazionale degli alunni e, come ricorda l'autore, aumenta il benessere mentale dell'insegnante ed il suo grado di soddisfazione e di efficacia professionale percepita.

È su quest'ultimo aspetto, di particolare rilevanza per il presente lavoro, che occorre continuare ad indagare: un percorso riflessivo che compia uno spostamento di fuoco dall'alunno al docente non pare essere del tutto scontato. L'indagine psicopedagogica contemporanea riconosce alla qualità dell'interazione insegnante-alunno un forte impatto su specifici aspetti dello sviluppo e dell'apprendimento degli allievi: sullo sviluppo cognitivo-linguistico, sullo sviluppo sociale ed emotivo, sul successo scolastico e sulle dinamiche protettive, considerando la relazione come un potente fattore di prevenzione (Santiniello, Vieno, 2003), anche nei confronti di comportamenti socialmente indesiderati (Sroufe, Egeland, 2003). Tuttavia sembra ancora insufficiente l'attenzione teorica sino ad oggi riservata dagli approcci socio-cognitivi e contestualistici alle dimensioni emotive della relazione insegnante-alunni, in quanto approcci curvati significativamente sulle dimensioni cognitive.

In un'ottica psicodinamica, si rende evidente il fatto che proprio le dimensioni di tipo profondo, implicito o inconscio, sono quelle più "pericolose" in quanto contribuiscono alla creazione di automatismi e stereotipi e sfuggono alla possibilità di controllo.

Sapere leggere le rappresentazioni mentali e culturali della relazione rende più prevedibile l'esperienza e più flessibile lo stile di relazione.

Tuttavia, oltre alla potenziale pericolosità, si deve considerare anche il valore creativo della non-razionalità e dell'inconsapevolezza. De Camillis (2008) riconosce ad esempio una valenza formativa forte alle dimensioni inconsapevoli, in quanto dimensioni dotate di quella qualità derivante dal carattere di autenticità e di vitalità tipico dell'inconsapevolezza, autenticità che si riferisce al dialogo tra gli inconsci. Le dimensioni implicite e inconsce nelle relazioni possono quindi essere trattate come delle risorse formative forti perché intrinsecamente vitali e comprensive di tutti quegli aspetti "passionali" ed "impressionistici" (Woods, 1999 in Gobbo, 2006) generalmente esclusi dalla cultura in senso tradizionale e meramente utilitaristico, e ri-collocate al di fuori degli schemi del consumismo formativo e delle "mode emotive". Si

evidenzia la necessità di indirizzare riflessioni e ricerche nei confronti del fondamentale ruolo dell'adulto – educante, e più in particolare, dell'insegnante.

Il fuoco dell'indagine: La complessità relazionale oltre le dimensioni affettive

Come afferma Woods (ibidem), occorre cogliere il momento postmoderno per estendere la nostra ricerca e per sviluppare e raffinare i nostri metodi; pertanto l'indagine esplorativa iniziale, operando un allargamento fuori e dentro i soggetti, si articola intorno ai seguenti nuclei tematici:

1) Le dinamiche relazionali all'interno dei processi educativi. Esse possono configurarsi come terza via per la soluzione della posizione dicotomica tra compito educativo e compito istruttivo della scuola, consentendo il superamento della logica out-out. Costituiscono la "via difficile" per l'accesso all'esperienza dell'esistenza come sapere autentico.

2) Le dimensioni profonde connesse alle dinamiche relazionali, che possono essere così sintetizzate: aspetti emozionali e affettivi inconsci (approccio psicodinamico); dimensioni implicite oltre l'inconscio dinamico (aspetti comunicativi pre-verbali indagati dall'*Infant Research* e dai recenti sviluppi delle teorie psicoanalitiche e sistemiche); dimensioni culturali e impressionistiche (ricerca etnografica); dimensioni corporee del sistema subsimbolico (processi di elaborazione a livello di sensazioni, motorio, viscerale di tipo consapevole e/o inconsapevole); dimensioni materiali e contestuali laterali (Massa, 2003).

3) Il riconoscimento e l'utilizzo delle dimensioni profonde come possibilità, in termini di prevenzione primaria e secondaria, per la gestione delle difficoltà relazionali professionali dei docenti e come obiettivo di percorsi formativi iniziali ed in itinere per lo sviluppo di competenze professionali specifiche (capacità relazionali, flessibilità, creatività...).

4) Il tentativo di superamento degli approcci tradizionali e parziali alle dimensioni inconscie ed implicite e l'integrazione tra i temi delle scienze umane e della pedagogia.

Ciò che si osserva nella quotidianità delle scuole in realtà dimostra che non sempre i docenti hanno le capacità per riconoscere le complessità e le difficoltà relazionali, non sempre sanno chiedere aiuto, e, nella maggior parte dei casi, ricorrono all'aiuto di un "esperto" esterno, che non offre un aiuto di tipo pedagogico, bensì terapeutico-medicalizzato.

Bertolini evidenzia come gli specialisti non pedagogici, consultati per affrontare (e risolvere) le difficoltà "ingestibili" degli insegnanti, generalmente *individuano astrattamente i bisogni degli alunni e le deficienze della struttura scolastica, non sapendo discutere in termini realistici, quindi anche didattici, le soluzioni alternative e pervenendo sovente ad atteggiamenti giudicanti che inducono sfiducia nelle possibilità di un qualsiasi discorso pedagogico, giungendo talvolta a maldestri tentativi di sostituzione degli operatori scolastici* (Bertolini, 2005).

Inoltre, parafrasando Allan N. Schore, l'interesse per il funzionamento inconscio e per la modificazione dei processi rappresentazionali del soggetto e del suo mondo oggettuale interno, così come per la possibilità di rinforzare la sua struttura psichica, garantendo una maggiore capacità di organizzare gli affetti e di autoregolare sia i sistemi del Sé impliciti sia quelli espliciti (costruzione del Sé), non sono più obiettivi esclusivi dei modelli psicodinamici clinici.

L'ipotesi di lavoro, un'ipotesi sostenuta da alcuni autori contemporanei, ma che

ha origine dalla più lontana intuizione di Pfister e di Freud e sviluppata da Adler è che anche la pedagogia, e più in particolare coloro che si occupano di educazione, quindi dello sviluppo delle persone, debbano assumere in modo consapevole quegli obiettivi citati da Schore (2003), non per trasformarsi in improvvisati (ed illeciti) psicologi, ma per maturare competenze e trovare strumenti consoni al proprio ruolo educativo, al fine di saper affrontare aspetti connessi allo sviluppo umano e alla professione relazionale che non possono essere non considerati.

A partire dall'ipotesi di una mancanza e di un bisogno, si individua la prospettiva di un riposizionamento adeguato ed intenzionale della centralità dell'evento relazionale nei processi educativi.

I modelli teorici: uno sguardo al futuro

In relazione alle tematiche indagate, l'orientamento epistemologico emergente sembra evidenziare:

- 1) L'urgenza di "una visione delle scienze nella quale le scienze bio-psicologiche e le scienze socioantropologiche non siano dualisticamente separate" (Manghi, 2008)
- 2) Il riconoscimento dell'affettività come un costrutto relazionale fondamentale e trasversale. *"L'emozione come oggetto di studio comune si configura come uno dei costrutti fondamentali attorno al quale condividere una nuova epistemologia, che conduce alla centralità della dimensione relazionale"* (Rizzolatti¹, 2009).

Sergio Manghi ha recentemente sottolineato il cambiamento che si sta verificando nelle epistemologie delle emozioni, in una prospettiva di integrazione interdisciplinare. Come afferma Fonagy (Fonagy, Gergely, Jurist, Target, 1999), i progressi più recenti nelle discipline che si occupano della mente sono stati molto importanti e l'esclusione di queste informazioni è una strategia ad alto rischio in tempi in cui la collaborazione interdisciplinare è percepita come forza trainante delle acquisizioni scientifiche.

I concetti relazionali delle scienze umane, secondo Mitchell (2000), esprimono differenti confini nella configurazione sé-altro, in base a differenti teorie della mente, ma tutti focalizzano la "mutualità" (Aron, 1996, in Mitchell, 2000) come elemento caratterizzante le interazioni personali. Centrando il fuoco sulle caratteristiche di trasversalità e interdisciplinarietà dei principali concetti esplicativi dei modelli relazionali recenti, quali i costrutti di mente dinamica (tra il processo primario e il processo secondario di Loewald, 1992), mentalizzazione (Fonagy et. al, 2005) e sintonizzazione (Stern, 2007), si aprono piste di ricerca e di intervento in campi di interconnessione tra la prospettiva evolutiva e la prospettiva educativa. Riconoscere ad alcuni concetti una funzione-ponte tra i differenti modelli teorici consente di evidenziare uno spazio di sovrapposizione, all'interno del quale pare conveniente sostare e conseguentemente ricercare strade percorribili. Si tratterebbe di uno spazio allargato ipercomplesso, che consentirebbe di agganciare l'autentica complessità del reale e metterebbe maggiormente al riparo dai rischi di riduzionismo e utilitarismo. Le recenti scoperte delle neuroscienze stanno contribuendo ad integrare i vari tipi di separazione nello studio della mente: tra la mente e la sua storia, tra la mente e il cervello, tra la mente e l'ambiente, tra la mente e la cultura e gli emergenti ambiti disciplinari (neuro-

1 Convegno Internazionale "Cervello, Cultura e Comportamento Sociale", Torino, 2009

scienza affettiva, sociobiologia...) tentano di superare la distanza tra scienze sociali e scienze biologiche.

In linea con quanto evidenziato da Pianta, si individua la possibilità/necessità dell'assunzione di una prospettiva relazionale dell'apprendimento, che consenta di comprendere ed "utilizzare" la natura situata, affettiva e biologica delle interazioni. L'approccio contestuale di Nagi (in Van den Eerenbeemt e Van Heusden, 2003) si caratterizza come una teoria dialettica dei rapporti che attinge da Buber (2004) fondata al contempo sulle dimensioni individuali e sul sistema sociale, all'interno della quale il concetto di sistema non invalida l'importanza motivazionale dei modelli interiorizzati di ciascun membro, riferibili alle teorie dell'attaccamento e ad altri modelli epistemologici a base individuale, ma al contrario li affianca, evidenziandone gli effetti e le corrispondenze sul sistema motivazionale del contesto sociale.

Tra i concetti-ponte individuati all'interno dei differenti modelli teorici, risultano fondamentali il concetto di relazione e i suoi correlati: Motivazione relazionale (Stern, 2005); Ascolto relazionale (Gestalt psicosociale); Osservazione relazionale; Rischio relazionale; Risorsa relazionale) ed i concetti per descrivere l'ambiente relazionale (sistema, contesto, collettivo, rete, campo, dispositivo, setting, piattaforma...).

Alla luce di quanto emerso, nell'ottica di definire un modello funzionale alla costruzione di ipotesi teoriche e percorsi metodologici per proteggere ed implementare le "buone relazioni" nella scuola, individuate come luogo e mezzo privilegiati dello sviluppo e dell'apprendimento dei soggetti, pare strategico porsi la seguente domanda: Quali dimensioni relazionali della professionalità docente per il futuro?

3. L'allargamento

Le persone: dalle monadi alle diadi

Dall'analisi della letteratura sui soggetti relazionali si evince uno spostamento dalle monadi alla diade. Una prospettiva integrata evolutiva-educativa, nel focalizzare una dinamica relazionale bambino-adulto in grado di regolare lo sviluppo delle competenze emotive e scolastiche, stimola una serie di possibili spostamenti concettuali e metodologici.

In primo luogo pare emergere un movimento di ridefinizione della figura dell'insegnante come figura appartenente ad un sistema (sistema-ambiente) comprendente la figura dell'alunno. Dalle monadi insegnante e alunno, si sposta l'attenzione sulla diade insegnante-allievo, in cui l'unità di misura relazionale diventa la diade stessa. Come sostiene Pianta (1999), le relazioni insegnante-allievo agiscono sullo sviluppo mediante processi caratteristici dei sistemi diadi, quali modelli e stili relazionali, processi di *feedback* e di interscambio, secondo caratteristiche di tolleranza, tempestività e contingenza delle interazioni. L'insegnante come figura diadica appartiene dunque ad un sistema con valenza allargata ad altri compiti tipici del sistema bambino-ambiente di accudimento. Tale spostamento consente di operare un accostamento ai soggetti della cura e l'individuazione del ruolo di *caregiver* professionale, favorendo la consapevolezza e la legittimazione dei rischi personali e sociali correlati alle dimensioni lavorative (*stress*, *burnout*, e non solo...) e contribuendo ad evidenziare risorse e potenzialità. È fondamentale che l'adulto educante si collochi nella diade in una posizione sintonica non simmetrica, al fine di consentire l'esperienza del bisogno di separazione e del bisogno di lealtà come riconoscimento della bontà e della necessità del legame. Si deve compiere la ricomposizione del

mito di Edipo con il mito di Enea per l'integrazione della complessità relazionale (cfr. Nagi, 1983).

Le relazioni insegnanti-allievi si configurano dunque come un oggetto di indagine prioritario, in quanto risorsa ideale per interventi preventivi ad ampio raggio, facilmente attuabili per gli alunni e per i docenti. Nella realtà lavorativa, i giovani docenti sembrano percepire la dimensione relazionale come un ambito "critico" fondamentale. Dall'indagine IARD 2009², riguardo alla motivazione per la scelta dell'insegnamento, i ricercatori evincono in primo luogo che *"i docenti neoassunti vivono la loro identità come intimamente connessa alla relazione con i loro alunni e alla funzione di mediazione tra saperi e alunni; in secondo luogo che le gratificazioni intrinseche rivestono un valore molto alto per la categoria degli insegnanti"*.

In sintesi, la possibilità di vivere "buone relazioni" pare essere fortemente motivante e professionalizzante, in quanto forza motrice di spinte all'impegno ed all'innovazione da parte degli insegnanti. Occorre quindi indagare quali condizioni facilitino e quali ostacolino le esperienze di concretizzazione delle buone relazioni ed occorre, primariamente, interrogarsi su che cosa si intenda con l'aggettivo "buone" e se esistano validi criteri per definire e distinguere le relazioni buone da quelle non buone.

Inoltre, il funzionamento degli interventi supportivi-formativi andrebbe indagato anche per quanto concerne i meccanismi impliciti di perturbazione e di cambiamento che non sono verificabili sui piani verbali e della consapevolezza, a partire dal riconoscimento di un forte valore formativo delle dimensioni implicite. L'oggetto della seconda fase della ricerca sarà mirato alla loro identificazione e allo studio di modelli descrittivi e applicativi ad esse funzionali.

Individuare le dimensioni implicite pare abbastanza scontato al senso comune e ampiamente argomentato in una letteratura scientifica di tipo multidisciplinare (sono un terreno comune a diversi saperi); tuttavia è necessario provare a definirle meglio in termini descrittivi al fine di renderle visibili (il che non significa necessariamente trasformare l'inconscio in conscio) e concretamente utilizzabili come dimensioni pedagogiche operativizzabili.

In effetti, i processi automatici impliciti nelle relazioni vengono descritti variamente: in termini psicologici come attaccamento, transfert e controtransfert, proiezioni, difese, distorsioni e attribuzioni ed in termini culturali e sociologici come investimenti, deleghe, (de) responsabilizzazioni, pregiudizi, automatismi e naturalizzazioni.

Loewald (1970) apre un'interessante riflessione sulle dimensioni fantastiche ed il loro rapporto con la realtà. L'autore ridefinisce le fantasie come una modalità di esperienza permanente, nella quale le distinzioni tra sé e l'altro, l'interno e l'esterno non valgono: non si tratterebbe di esperienze illusorie e irreali, ma di esperienze solo qualitativamente diverse. L'assunzione di una simile prospettiva, fungendo da contenitore per gli elementi "altri" ed impressionistici, comporterebbe diverse implicazioni sulle teorie dello sviluppo e sulle teorie della mente per l'individuazione di modalità primarie di organizzazione dell'esperienza che continuerebbero per tutta la vita.

La ri-definizione del ruolo degli insegnanti

In sintesi, una possibile (necessaria) ri-definizione del ruolo dell'insegnante come un (nuovo tipo di) partner relazionale pare articolarsi attorno ai seguenti processi:

2 Dalle conclusioni sull'indagine IARD 2009 sui docenti neoassunti.

- l'estensione di alcune caratteristiche della relazione primaria *caregiver*-bambino alla relazione insegnante-alunno e l'individuazione della funzione di *caregiver* professionale; l'attenzione alla complessità del ruolo del *caregiver* oltre il *maternage* ed i "buonismi"; lo spostamento dalla visione della funzione *per missione* dell'insegnante "vocazionale" alla funzione professionale –"vocazionale"; la rilevanza di tale funzione per i compiti scolastici e per lo sviluppo (salute); la necessità di una formazione specifica a tale funzione.
- Il processo di costruzione della professionalità dell'insegnante come partner relazionale si pone come meta-obiettivo formativo la capacità di esame della realtà, *conditio sine qua non* per favorire apprendimento e sviluppo dei soggetti in relazione.

Il suo sviluppo si realizza attraverso processi di conoscenza e consapevolezza intesi come capacità di riconoscere la condizione umana propria e altrui, cioè come forza di riconoscere, tollerare ed elaborare la sofferenza psichica derivante dall'insicurezza della situazione di apprendimento. Tale capacità favorisce la buona qualità delle relazioni educative, risultando un significativo fattore di protezione per la crescita umana dei soggetti.

La consapevolezza delle parti profonde e sottili, delle ombre, degli impliciti di tipo culturale ed emotivo che sono veicolate dalle relazioni, orienta il proprio modo di essere, contribuendo a determinare l'atteggiamento relazionale e gli stili educativi che l'insegnante assume.

Un passaggio fondamentale avviene attraverso il riconoscimento da parte del docente del valore dell'azione e della pratica lavorativa, quindi dell'assunzione del ruolo specifico, al riparo dalla tendenza all'abbandono o allo scivolamento verso ruoli ambigui o non dichiarati, ed il confronto con le categorie dell'autorità e del potere, anche in termini di aspettative e percezioni degli alunni, verso la prospettiva di una ridefinizione chiara in termini di leadership. L'azione consapevole, l'assunzione del ruolo e della leadership attraverso cui assolvere una funzione professionale chiara e riconosciuta contemplan quindi la capacità di sostegno al legame, oltre alle capacità tecniche –disciplinare. La letteratura ha indagato a fondo la significatività delle funzioni materna e paterna veicolata dal *caregiver* e le dinamiche trasformative generate da una leadership "sufficientemente buona". L'insegnante come partner relazionale assumerebbe dunque le caratteristiche di *caregiver* e di leader. L'assunzione della responsabilità educativa al tempo della complessità si configura utilitaristica perché sia utile.

L'ambiente: Verso una ridefinizione dello spazio-tempo del processo di insegnamento-apprendimento

Nell'ambito della prospettiva integrata, la scuola si identifica come un contesto deputato allo sviluppo e alla formazione delle relazioni tra bambini e insegnanti, tramite meccanismi ed elementi di varia natura che esercitano la propria influenza sullo sviluppo dei soggetti. Il processo di "adattamento distribuito" di Resnick (1994) descritto da Pianta nel testo sopra citato definisce un modello di competenza distribuita a rete, poiché non è possibile separare i soggetti dai contesti. La progettazione, la realizzazione ed il presidio di un contesto "oggetto-soggetto", così carico di risorse, ma anche di rischi, si può articolare attorno ai passaggi concettuali dalla contrapposizione all'ambiguità e dall'ambiguità alle coppie; (io-tu; natura-cultura; educazione-istruzione; razionale-irrazionale; soggettività-collettività; esplicito-implicito; positivo-

negativo; insegnante-allievo...). Il riconoscimento e l'estensione delle dimensioni implicite ed emozionali dal singolo alla coppia, al gruppo, alla collettività e al territorio consentono di rendere visibili e tracciabili anche i fattori contestuali "naif, il "cuore pulsante del paesaggio" (cfr. Gallo-Barbiso, 2008). La valorizzazione educativa di quegli elementi multilivello ed ipercomplessi si concretizza attraverso l'attenzione e la disposizione consapevole e progettuale, da parte dell'insegnante leader-creativo, dei fattori contestuali, personali ed ambientali (lanes, 2007), quali "mediatori" particolarmente funzionali al loro aggancio.

4. Un modello per la definizione del campo dell'azione di sviluppo-educazione

1° spostamento: dalla diade alla triade

Basandomi sul principio di estensione delle modalità relazionali primarie alle altre relazioni è possibile ipotizzare un modello triadico di analisi e intervento sulle dinamiche relazionali della classe. Dal modello diadico insegnante-allievo (mutuato dalle teorie dell'intersoggettività e dalla metodologia dell' *Infant Observation*) al triangolo insegnante-allievo-classe attraverso il quale si evidenzia la triade educativa in cui ogni soggetto relazionale è competente e tutti si influenzano reciprocamente. L'approccio sistemico di sviluppo e salute bio-psico-sociale applicato al modello relazionale triadico offrirebbe un modello descrittivo delle dinamiche di apprendimento e salute/malattia delle relazioni all'interno del sistema classe. Le interazioni tra i soggetti risulterebbero più o meno facilitanti od ostacolanti le condizioni di apprendimento-salute degli stessi in base all'apporto dei fattori rischio e/o di protezione veicolati dalle dinamiche relazionali in corso. Il modello triadico potrebbe essere significativo per la prevenzione primaria e secondaria, essendo centrato sul coinvolgimento attivo di tutti i soggetti (compresi i pari), mentre la focalizzazione diadica favorirebbe la realizzazione di ciò che Galimberti (2008) definisce il "nucleo caldo dell'io" che è dato dal grado di attenzione e di riconoscimento dell'altro in quanto adulto significativo, in opposizione al "nucleo freddo dell'io", funzionale alla comparsa dei meccanismi difensivi e compensatori tipici di un io fragile. La visione diadica e la visione triadica non si pongono in modo esclusivo, ma sono integrabili in spazi di sovrapposizione, dotati di caratteristiche al contempo di specificità e di generalità.

Diversi autori hanno sottolineato che le relazioni triadiche implicano sia un livello interattivo, nel quale i comportamenti sono osservabili, sia un livello intersoggettivo che comprende gli aspetti profondi ed impliciti e le intenzioni, i sentimenti ed i significati condivisi tra i membri della triade (Corboz e Warnery et. al., 1993; Scabini, 1995).

L'assunzione di questo modello relazionale apre nuove piste interpretative sulla complessità delle dinamiche interazionali. Un'idea reticolare e bidirezionale dello sviluppo caratterizzato dalla necessità di continue regressioni all'interno e da un'incessante dialettica di introiezioni e proiezioni reciproche nell'ambito della relazione educativa, colloca i soggetti come veri e propri partner relazionali, all'interno di uno specifico contesto co-creato nell' *hic et nunc* dall'intreccio continuo di dimensioni individuali, sociali e culturali. Osservare e analizzare dei processi interattivi nella loro circolarità diade-triade consentirebbe, dunque, la possibilità di accedere ad un ulteriore livello di lettura delle relazioni.

2° spostamento: dalla relazione triadica alla Rete di relazioni

Il passaggio da una configurazione delle relazioni in aula di tipo triangolare ad una reticolare consente l'individuazione di altri soggetti relazionali al di fuori dell'aula, nella scuola e nell'extra-scuola (dirigente, famiglie, altre scuole, amici, servizi, associazioni...). Gli spostamenti dalla coppia insegnante-allievo al reticolo di relazioni del contesto (e viceversa) consentono di conseguire posizioni dinamiche che non assumono le caratteristiche di stadi esclusivi o definitivamente superabili, ma consentono allargamenti e focalizzazioni a fisarmonica, come movimenti per differenti messe a fuoco in grado di garantire quella visione doppia (o sguardo plurimo) che viene riconosciuta parte di una necessaria competenza professionale.

3° spostamento: la cornice

Tali relazioni non si compiono in uno spazio vuoto bensì all'interno di contesti micro e macro che contribuiscono a determinarle ed orientarle, favorendole od ostacolandole, amplificandole o limitandole, creando movimenti bidirezionali, plurimi o univoci.

La cornice è costituita anche dalla materialità dei contesti i cui elementi influenzano le configurazioni del reticolo relazionale.

L'allargamento dei contesti e la moltiplicazione del reticolo relazionale sono funzionali al compito educativo, aumentando le possibilità di individuare nuove risorse, nuovi spazi percorribili, nuovi oggetti e soggetti e relazioni positive residue da valorizzare. L'insegnante, attraverso lo sguardo allargato e mobile, potrà di volta in volta intervenire mirando ai differenti livelli e dimensioni: dal micro al macro, dall'implicito all'esplicito (e viceversa) dal cognitivo all'emotivo, con differenti fuochi e differenti gradi di focalizzazione a seconda dei bisogni formativi specifici. Ad esempio, si posizionerà, restringendo il campo, sulla diade ins-alunno per attivare specifici training (ri) abilitativi sulle competenze metafonologiche di un alunno dislessico e potrà spostarsi nella rete per individuare e sostenere percorsi virtuosi di peer-education o di comunicazione tra i vari soggetti (Servizi, genitori, ...).

L'allargamento conduce ad una configurazione del campo dell'azione educativa e di sviluppo che consente di integrare all'interno di un unico modello elementi afferenti a differenti prospettive. La visione di uno spazio d'intervento che nella sua dinamicità e multidimensionalità consente, come sostiene Antonino Ferro, anche "lo scambio di comunicazioni poetiche tra le menti" è in grado di agganciare le dimensioni implicite e gli elementi sottili, arrivando "al paradosso di un campo che funziona trasformativamente all'insaputa" dei soggetti in relazione all'interno di esso (cfr. Ferro, 2007). Si entra, quindi, in un campo che pro-muove anche il cambiamento implicito.

Una dimensione estensiva cronologica apre ad aspetti NV di diverso livello: vengono ad esempio presi in considerazione non soltanto gli elementi comunicativi paralinguistici, ma anche quello pre e protolinguistici, come elementi antecedenti ma anche compresenti o potenziali. Dal punto di vista ecologico, la dimensione estensiva topologica apre agli elementi contestuali e di sistema, includendo il gruppo e la collettività, fino alla territorialità, visibilmente interconnessi agli aspetti individuali attraverso un continuum comune. Anche il livello organizzativo sotterraneo degli "assunti taciti e condivisi" (Schein, 2007) e delle dinamiche inconsce nelle istituzioni (cfr. Perini, 2008) può essere accolto in un campo esperienziale inclusivo.

Conclusioni

In relazione ai fattori contestuali individuati (persone e ambiente) ed alle caratteristiche delineate, l'ipotesi di un percorso formativo di riflessività e consapevolezza *su e con* le capacità relazionali comporta uno spostamento anche nelle sue finalità: si propone la sostituzione del significato alla razionalità, l'immaginazione all'oggettività, la vitalizzazione al controllo, la co-costruzione di senso alla donazione di senso. L'azione formativa può concretizzare così, attraverso una relazione autentica, un autentico passaggio dai bisogni ai meriti e ai talenti. Come sostiene Nagi (1983), il fattore migliorativo consiste nello stabilire e preservare i nessi attraverso un atteggiamento di etica relazionale: un bilanciamento del dare/avere reciproco reso possibile dal riconoscimento del reciproco impegno relazionale (meriti). L'esperienza relazionale dei docenti si compie di fatto in uno spazio di sovrapposizione tra le persone, il gruppo-classe e l'organizzazione-scuola nell'ambito del quale è possibile realizzare il rapporto tra formazione personale e formazione professionale (Riva, 2008), condizione essenziale per favorire il movimento bi-direzionale dal professionista riflessivo all'organizzazione riflessiva. Una formazione-intervento sulla relazionalità deve assumere quelle caratteristiche sufficientemente vicine e coerenti con i processi di apprendimento autentici dei soggetti nei gruppi e nelle organizzazioni. Come ricordano Morelli e Weber (2009), le scienze umane devono quindi misurarsi con le condizioni di sviluppo degli interventi in contesti di vita reali.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N. (1988). *Scritti esistenzialisti* (a cura di B. Maiorca). Torino: Utet.
- Adler A. (1930). *Psicologia dell'educazione*. Roma: Newton, 1993.
- Bauman Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. (Trad. it. *Dentro la globalizzazione – le conseguenze sulle persone*), Laterza, Roma-Bari, 2003)
- Bertagna G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari*. Torino: Utet.
- Blandino G., Granieri B. (2002). *Le risorse emotive nella scuola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Blandino G. (2008). *Quando insegnare non è più un piacere*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bion W. R. (2005). *Seminari Tavistock*. Roma: Borla, 2007.
- Bion W. R. (1961). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando, 1971.
- Bocchi G., Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Buber M. (1959). *Il principio dialogico e altri saggi*. Milano: San Paolo, 2004.
- Corboz-Warnery A., Fivaz-Depeursinge E., Gertsch-Bettens, Favez N. (1993). Systemic analysis of Father-Mother-Baby interactions: The Lausanne Triadic Play. *Infant Mental Health Journal*, 14 (4), 298-316.
- Cozolino L. (2005). *Il cervello sociale*. Milano: Raffaello Cortina, 2006.
- De Camillis S. (2008). *Filosofia dell'apprendimento in età adulta*. Roma: EDUP.
- Ferro A. (2007). *Evitare le emozioni, vivere le emozioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fonagy G., Gergely G., Jurist E.I., Target M. (2005). *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sè*. Milano: Raffaello Cortina.
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante*. Torino: Utet.
- Gobbo F. (2003). (a cura di). *Etnografia dell'educazione in Europa*. Milano: Unicopli.
- Gobbo F. (2006). *Le scuole degli altri*. Torino: Sei.
- Kaneklin C., Scarati G. (1998). *Formazione e narrazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ianes D., Canevaro A. (2007). Le "Indicazioni per il curricolo" del Ministero della Pubblica Istruzione. *Difficoltà di apprendimento*, 13, 1, 10-19.

- Loweald H. (1970). *La sublimazione. Ricerche di psicoanalisi teorica*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Massa R., Bertolini G. (2003). *Clinica della formazione medica*. Milano: Franco Angeli.
- Macario G. (2008). *L'arte di formarsi*. Roma: Unicopli.
- Marramao G. (2008). *La passione del presente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Mitchell S. (1989). *Il modello relazionale*. Milano: Raffaello Cortina, 2000.
- Moccia G., Solano L. (2009). *Psicoanalisi e neuroscienze*. Milano: Franco Angeli.
- Morelli U., Weber C. (2009). *Passione e apprendimento. Formazione-intervento: teoria, metodo, esperienze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Perini M. (2008). *L'organizzazione nascosta. Dinamiche inconscie e zone d'ombra nelle moderne organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Pianta R. C. (1999). *La relazione bambino-insegnante*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Riva M.G. (2008). *L'insegnante professionista dell'educazione e della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Salzberger-Wittenberg I., Williams Polacco G., Osborne E. (1983). *L'esperienza emotiva nel processo di insegnamento e di apprendimento*. Napoli: Liguori.
- Santiniello, Vieno, (2003). *Valutare gli interventi psicosociali*. Roma: Carocci.
- Santojanni F. Striano M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Bari-Roma: Laterza.
- Scabini E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Schein E. H. (1999). *La consulenza di processo*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Schore A. N. (2003). *La regolazione degli affetti e la riparazione del sé*. Roma: Astrolabio, 2008.
- Sennett R. (2000). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*, Milano: Feltrinelli, 2001.
- Siegel D. J. (1999) *La mente relazionale: neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Cortina, 2001
- Sroufe A., Egeland B., Carlson E. A., Collins W. A. (2005). *The Development of the Person*. Guilford Editions.
- Stern D. N. (2000). *La costellazione materna. Il trattamento psicoterapeutico della coppia madre-bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 2007.
- Van den Eerenbeemt E.M., Van Heusden A. (1989). *La terapia contestuale*. Roma: Armando, 2003.

