

Giorgio Blandino

LA RESPONSABILITÀ EMOTIVA DELLA SCUOLA¹

1

La scuola sta cambiando.

La tesi che sostengo e cercherò di dimostrare è che, in un'ottica di cambiamento organizzativo, è necessario, prima di tutto, che chi è responsabile dei processi educativo-formativi diventi il più possibile responsabile della propria mente e delle proprie motivazioni personali e professionali, ovvero impari ad assumersi la responsabilità del proprio funzionamento psichico, quella che d'ora innanzi chiamerò “responsabilità emotiva”.

2

¹ Trattasi dello schema sintetico dei punti principali attraverso i quali si svilupperà la mia relazione. Spero che siano sufficientemente chiari, ma comunque preciso che nel corso della esposizione aggiungerò altri aspetti ed esempi anche a seconda delle domande e di come si svilupperà la discussione, in modo da precisare ulteriormente questi elementi teorici.

Quanto andrò esponendo in questa sede, anche in vista di indicare alcuni punti essenziali per sviluppare approfondimenti e chiarimenti nella successiva discussione, si trova descritto e illustrato dettagliatamente in due libri che ho pubblicato con B. Granieri presso l'editore Cortina di Milano: La disponibilità ad apprendere (1985) e il recente Le risorse emotive nella scuola (2002).

Allego dunque al testo un brano estratto dal capitolo primo del libro: Le risorse emotive nella scuola perché può facilitare ulteriormente la comprensione della struttura del mio discorso

Perché sostengo che sia necessario che gli insegnanti, i dirigenti e il personale della scuola, nel suo insieme, diventino il più possibile capaci di assumersi la responsabilità emotiva della propria mente?

Per capirlo occorre fare un passo indietro.

Tutte le funzioni professionali in cui la dimensione interpersonale è particolarmente pregnante – come nel caso degli insegnanti e dell’attività educativa - implicano lo svolgimento di un lavoro psicologico.

Per “lavoro psicologico” intendo tutto ciò che concerne la presa in carico e l’elaborazione della dimensione relazionale e interpersonale presente in qualsivoglia lavoro.

Il lavoro psicologico e l’acquisizione delle conoscenze e delle capacità necessarie a svolgerlo, sono due compiti particolarmente complessi, difficili e rischiosi. Complessi perché nel campo della psicologia ci sono molteplici orientamenti, teorie, metodi e discipline nonché molteplici influenze filosofiche, biologiche, mediche che possono disorientare chi vi si avvicina. Difficili perché sono esposti a confusioni, distorsioni e fraintendimenti (cfr. ad esempio la situazione della psicologia nei mass-media per come viene descritta e analizzata nel mio saggio: *“Il ‘parere’ dello psicologo”*, edito da Raffaello Cortina, nel Blandino, 2000). Rischiosi perché indirizzandosi a interlocutori viventi (individui, gruppi, organizzazioni) esigono una sofisticata preparazione professionale non solo per non danneggiare l’utente, ma per non danneggiare l’operatore stesso.

I problemi suddetti si ripresentano su scala ancora più ampia e enfatizzano l’urgenza di affrontarli se consideriamo che lo studio della psicologia e l’uso di una metodologia psicologica diretta o indiretta riguardano non solo gli psicologi, ma anche tutti coloro che svolgono professioni di aiuto o professioni nelle quali la dimensione relazionale è particolarmente pregnante e primaria, come nel caso degli insegnanti.

Questo lavoro dunque, abbisogna di capacità specifiche di tipo relazionale che non dovrebbero essere appannaggio solo dello psicoterapeuta e dello psicologo, ma dovrebbero appartenere a tutti coloro che svolgono funzioni di servizio, come assistenti sociali e medici, infermieri e educatori, gestori di risorse umane, operatori sociali, e infine - questo è il caso che ci interessa - insegnanti e dirigenti.

Chi svolge un lavoro psicologico, nel senso in cui lo abbiamo definito nella premessa, sia esso psicologo, operatore sociale o altro, dovrebbe

possedere delle capacità e competenze specifiche e peculiari che chiamiamo: relazionali.

Infatti il lavoro psicologico si caratterizza per essere una attività che mette a contatto con altre persone che sono per lo più in condizioni di sofferenza, bisogno, o comunque dipendenza. Il lavoro psicologico (di cui la punta estrema è l'attività psicoterapeutica) si fonda principalmente sulla relazione tra due interlocutori (che possono anche essere gruppi o organizzazioni e non solo due individui): l'uno supposto "sano" o "sapiente", l'altro supposto in crisi o "bisognoso".

Ciò implica che nel lavoro psicologico la dimensione relazionale sia assolutamente cruciale tale che l'aspetto più strettamente tecnico viene a coincidere quasi completamente con la persona che la svolge cosicché lo strumento primario di questo tipo di lavoro, o della parte psicologica di qualunque lavoro (che, nel caso dell'attività educativa, è particolarmente ampia) è la mente stessa dell'operatore, al di là di qualunque supporto tecnico.

Anzi potremmo dire, ancora più precisamente, che, come nella seduta analitica lo strumento di lavoro è l'inconscio dell'analista, anche per la parte psicologica del proprio lavoro - che ho definito appunto "il lavoro psicologico" - l'inconscio dell'operatore assurge al ruolo di strumento di lavoro, se non unico, comunque fondamentale. Tra l'altro questo dimostra e spiega ulteriormente perché ci sia un legame così stretto tra etica e operatività psicologica e perché il lavoro psicologico non può non essere intrinsecamente etico, a prezzo di non essere più un lavoro psicologico. Parlando dello psicoanalista Etchegoyen afferma: "*L'analista ha come strumento di lavoro il suo inconscio, la sua personalità; perciò occorre che il rapporto tra tecnica ed etica diventi indissolubile e ineludibile*" (1986; tr.it. p. 29). Potremmo sottolineare lo stesso principio per l'insegnante.

L'uso della mente (e della parola come suo veicolo di esternazione) è dunque ciò che distingue e caratterizza il lavoro psicologico e di relazione.

3

Se questo è vero occorre che lo strumento mente sia quanto più possibile sviluppato ed equilibrato e quindi chi svolge un lavoro psicologico (a maggior ragione quello clinico) deve essere ben consapevole dei propri problemi, possibilmente averli risolti e avere acquisito una capacità di introspezione e di interrogazione continua di sé, ovvero

dovrebbe essere il più "sano" possibile e, quindi, ben consapevole delle sue "parti" malate. Essere, in altri termini, responsabile della propria mente.

E qui osserviamo già una prima specificazione/dimostrazione di che cosa significhi parlare di "responsabilità emotiva" della e nella scuola e del perché sia così importante riconoscerla e svilupparla.

Inoltre occorre che chi svolge questo lavoro abbia sviluppato la capacità di ascoltare e sia mosso da un autentico desiderio di ricerca della verità. Ciò serve non solo a proteggere l'*altro* dal rischio di sentirsi attribuire pensieri, sentimenti e fantasie che invece sono dell'operatore, (cioè a proteggerlo dalle sue possibili proiezioni), ma serve anche a proteggere la salute mentale dell'operatore stesso, messa a dura prova in specie se si ha a che fare con situazioni altamente problematiche o molto coinvolgenti sul piano emotivo com'è la relazione tra insegnante e allievo..

Per tale motivo, per un insegnante, un educatore, o comunque per una persona che svolge attività in cui le funzioni psicologiche sono così centrali, l'abitudine a interrogarsi continuamente è indispensabile, cioè non è un optional o un *divertissement* da salotto, ma un obbligo professionale, scientifico e morale per poter lavorare e fornire una prestazione realmente efficace. Abituarsi a interrogarsi sul perché della scelta professionale e sul modo di svolgere il proprio lavoro significa avviarsi - in una certa misura - ad allargare la consapevolezza del proprio modo di mettersi in rapporto ai propri interlocutori e al proprio oggetto di indagine. Vuol dire entrare in una logica di rispetto degli altri - gli utenti - e proteggerli da manipolazioni e strumentalizzazioni.

4

Posto che la mente, come strumento principale del lavoro psicologico, deve essere il più possibile funzionante e adeguato, è evidente che per svolgere bene il lavoro educativo, con attenzione alle persone, non è sufficiente conoscere teorie o tecniche psicologiche (il che non vuol dire che basta la buona volontà, sia ben chiaro!), ma occorre che l'operatore sia il più possibile evoluto e maturo dal punto di vista emotivo-affettivo. Una capacità relazionale è qualcosa che ha a che fare con lo sviluppo della persona, e per questo motivo comporta l'attivazione da parte di ciascuno di un serio e approfondito processo di interrogazione e di riflessione su di sé.

Comporta cioè che ciascuno cominci a diventare responsabile di se stesso. E questo è un secondo modo per precisare che cosa significa “responsabilità emotiva”.

La prima cosa che tutti coloro che si accingono a svolgere lavori di relazione (più che mai chi vuol fare l'insegnante) possono e dovrebbero incominciare a fare è iniziare con l'interrogarsi su che cosa ci si aspetta da questo ruolo e sul significato che ha questa scelta: questa è un'operazione fondamentale di apprendimento dall'esperienza e non dalle teorie, perché le capacità relazionali sono qualcosa che prescinde dalla conoscenza teorica e dalla mera competenza tecnico-strumentale.

Le conoscenze teoriche e la preparazione tecnico-professionale, di per sé non fanno un buon educatore.

La complessità e la difficoltà dell'incontro con l'altro può essere affrontata e gestita dunque solo attraverso lo sviluppo di queste capacità specifiche che abbiamo chiamato capacità relazionali. Il possesso e lo sviluppo di queste capacità sono quindi indispensabili allo svolgimento di un lavoro psicologico che sia realmente trasformativo.

5

Che all'educatore/insegnante sia necessario saper essere in contatto con i sentimenti degli altri - ovvero saper svolgere bene la parte psicologica del proprio lavoro che, come abbiamo visto è quella che ci coinvolge direttamente sul piano personale - lo mostra bene anche questa annotazione freudiana del 1913: “*Educatore - dice Freud - può essere soltanto chi sa immedesimarsi nella vita psichica infantile*” (tr. it, p.271). E' opportuno rilevare che si tratta dello stesso compito attribuito all'analista in *Inizio del trattamento* (Freud, 1913) in cui proprio l'immedesimazione è citata come atteggiamento indispensabile per consentire che si instauri una relazione positiva di attaccamento del paziente verso l'analista.

Se mancano queste capacità relazionali, queste capacità di identificarsi con i bisogni degli allievi, che instaurano il vero legame educativo, non solo non si “insegna” nulla, ma si rischia di produrre gravi danni come nel caso di quell'insegnante di Liceo (classico!) che affermava sprezzantemente non importargli niente di ciò che pensavano i suoi studenti e di ciò che accadeva nella sua classe, poiché riteneva che il suo compito didattico si esaurisse nel fare lezione e chi capiva, capiva, e chi no, si arrangiasse! Il risultato di questa assenza mentale dalla relazione fu che un

giorno un'allieva, precedentemente studiosa anche perché appassionata agli studi classici, sconfortata disse alla preside e ai genitori che “*non aveva più voglia di studiare*” e che “*non vedeva l'ora di andarsene dalla scuola*”.

Viceversa un altro allievo di Liceo (scientifico) avendo un insegnante attento e capace di entrare in contatto emotivo con il gruppo-classe e i bisogni del mondo adolescenziale, manifestò più volte, non solo l'ammirazione per questo insegnante “*che sapeva prendersi le sue responsabilità*”, ma - come raccontarono i suoi genitori - si mise a leggere quei libri di letteratura che precedentemente trascurava per stare al computer a fare videogiochi.

Come si vede da questi due semplici esempi (ma ce ne sono innumerevoli di simili) la capacità di essere in sintonia empatica con il singolo allievo e con il gruppo classe non è solo necessaria per gestire le relazioni, ma è addirittura determinante anche sotto il profilo strettamente contenutistico e operativo. Infatti senza questa capacità da parte di chi gestisce il processo educativo, l'allievo non impara e si demotiva nello studio così come, quando manca nel dirigente scolastico, è l'insegnante a demotivarsi nel suo lavoro individuale o negli impegni collettivi.

La capacità di contatto è proprio ciò che gli allievi desiderano di più e la cui carenza maggiormente imputano agli insegnanti. Nel 1994, in occasione di episodi di contestazione studentesca a Milano, sul quotidiano “*La Stampa*” di Torino uscì un reportage di Curzio Maltese, il quale intervistava alcuni studenti di Liceo che manifestavano; uno di questi disse rassegnato: “*I nostri docenti non sono male. Questo è un buon liceo. Il fatto è che vivono un po' fuori del mondo. Senti parlare dai telegiornali di legge Mammì, di antitrust, di dissesto idrogeologico, allora chiedi e loro rispondono: ragazzi andiamo avanti col programma*” (p. 2)

Un insegnante che, a fronte di un allievo che vuole parlare di dissesto idrogeologico, risponde: “*dobbiamo fare il programma*” è un insegnante probabilmente così preoccupato dall'obiettivo, che non riesce più ad ascoltare le richieste degli allievi e perciò a comprendere che non di dissesto idrogeologico o di antitrust vogliono parlare ma, *attraverso* questo contenuto, di se stessi delle loro paure e difficoltà. Non sapendo decodificare il bisogno dell'allievo dietro la sua richiesta - anche perché forse mai nessuno si è preoccupato di insegnarglielo - l'insegnante ha risposto con il programma, tramandando però un modello implicito di lavoro a sua volta angosciato, nel quale l'obiettivo di lavoro esplicito

diventa una persecuzione ed è più importante della persona.

Viceversa l'insegnante che è in relazione con gli allievi è quello che permette di parlare di legge Mammì sapendo che, nel momento in cui gli allievi parlano di quell'argomento, di fatto hanno occasione per elaborare una angoscia loro interiore e così possono promuovere un apprendimento che è un apprendimento dall'esperienza.

Quando questo non avviene, per incapacità o trascuratezza da parte dell'insegnante, gli allievi sentono la scuola scollegata dalla loro realtà e, se non fanno la contestazione, si demotivano come nel caso di quella ragazza prima descritta.

In un'altra situazione un'insegnante delle superiori, quando sente gli allievi un po' turbolenti, afferma compiaciuta: *"Io so come fare: io urlo più forte di loro e li faccio stare zitti"*. Anche qui si vede come non ci sia contatto né consapevolezza di sé, perché l'urlare che l'insegnante presenta come operazione disciplinare è invece un urlare verso se stessa per mettere a tacere non gli allievi ma ciò che essi rappresentano, ovvero i propri sentimenti di frustrazione e impotenza e le proprie parti interne che è incapace di tollerare e quindi di gestire diversamente.

6

E' interessante considerare i termini che costituiscono il titolo del mio intervento: RESPONSABILITA', EMOTIVO, SCUOLA, anche, sotto il profilo etimologico

Infatti prestare attenzione all'etimologia cioè all'origine e alla storia interna delle parole sia molto importante, e proprio da un punto di vista psicologico, perché ci aiuta a ritrovare spiegazioni e scoprire conferme dei significati emotivi più profondi e autentici delle parole, di quelle parole che normalmente tutti noi usiamo quotidianamente, spesso quasi meccanicamente, e di cui, per questo motivo, dimentichiamo i significati originari. Come ricorda il filologo classico Maurizio Bettini²), l'etimologia di una parola non ne è altro che il suo "racconto" e come tale molto spesso spalanca di fronte a noi i paesaggi più inattesi e sorprendenti. Infatti anche le parole, come gli individui, hanno la loro storia e, così come per ciascuno di noi è importante conoscere la nostra storia personale se vogliamo sapere chi siamo e perché siamo come siamo, allo stesso modo è importante

² "Le orecchie di Hermes", Einaudi, Torino, 2000

conoscere la storia e l’evoluzione delle parole se vogliamo comprenderne il significato più profondo.

Responsabilità

Deriva ed è collegata all’aggettivo “responsabile” che a sua volta deriva da “responsare” verbo denominativo; il verbo deriva da “responso” che rimanda a “responsum” e quindi al verbo “respondere”, cioè rispondere.

In latino però “respondere” non significa solo, come è evidente, rispondere, ma anche “ricambiare” o “rispondere a un impegno”. Significa cioè rispondere a un appello, presentarsi, comparire (potremmo dire: esserci), e significa anche contraccambiare, stare dirimpetto, esser posto di fronte. “Respondere” poi specificatamente è composto dal prefisso “re” e dal verbo sottostante “spondere”

Se andiamo a vedere cosa vuol dire “spondere” scopriamo che significa “promettere” (da cui anche “sponsa” ovvero sposa, ovvero la promessa). Ma significa anche “farsi mallevadore”, “far garanzia”, “garantire”. Anche “sposa” ha questa derivazione nel senso che la sposa è quella che è stata promessa.

Come si vede da questo rapido excursus il concetto di responsabilità rimanda, nella sua sostanza etimologica originale, a un “ricambiare qualcosa” e a una “promessa” (da mantenere); in altri termini possiamo dire che implica l’assunzione di un impegno verso l’altro e quindi la necessità di compiere azioni atte a mantenere questo impegno.

Si tratta dunque di un concetto eminentemente relazionale che implica per definizione la presenza di un altro. Che poi la capacità di assumersi responsabilità sia la grande sfida del futuro del prossimo secolo non fa altro che confermare il significato di questo termine. Il problema della responsabilità è anche il problema principale delle grandi organizzazioni moderne. E’ curioso osservare che se si parla con grandi manager o leader all’interno delle organizzazioni questi si definiscono, o vengono definiti, come “responsabili”.

Quanto questo essere responsabili, formalmente, corrisponda poi a una assunzione di responsabilità reale questo è tutto da verificare. Infatti la responsabilità non è solo una cosa formale ma è anche, e soprattutto, una cosa sostanziale. Il vero leader è colui che si fa carico dell’altro, dei suoi bisogni e dei suoi problemi alla luce dei vincoli della realtà esterna.

Questa responsabilità è per sua natura, ho detto, relazionale.

In tal senso una posizione relazionale che si possa qualificare come responsabile, è dunque quella di colui che tiene conto dell'altro, se ne fa carico se lo assume su di se. Sembra di parlare, con questo concetto, direttamente del riconoscimento dell'altro; un altro con cui entrare in relazione, ma non in funzione di manipolarlo, bensì in funzione di riconoscerlo e di aiutarlo. In questo senso ancora la capacità di prendersi la responsabilità o delle responsabilità è prima di tutto la capacità di prendersi carico dell'altro. E' qualcosa di simile a quella che dovrebbe essere la buona funzione genitoriale o, meglio ancora, al ruolo e funzione di colui che fa crescere, che prende in considerazione l'altro e come tale se ne prende cura.

Peraltro il termine "cura" in latino vuol dire affanno, ma sta pure a significare sollecitudine e interesse. Nella parola cura c'è dunque una dimensione di angoscia ma una concomitante dimensione di attenzione

Emotivo

L'aggettivo emotivo motivo dal latino "emovere", "movere", vuol dire, muovere, far uscire; l'aspetto emotivo ha dunque a che fare col fare uscire, fare emergere.

Scuola

Se osserviamo l'etimologia del termine scuola (cosa sulla qualecuriosamente non ci si sofferma mai) vediamo come contiene già in sé questa nozione di luogo per la riflessione.

La parola infatti deriva dal latino "schola" che, a sua volta, discende dal greco "skholé". E qui arrivano interessanti sorprese perché in greco skholé vuol dire fermata, pausa, riposo, ozio, tempo libero, mancanza di lavoro; anche studio, conversazione e lettura e comunque occupazione nelle ore libere dagli affari.

Qualunque sia il campo formativo in cui noi operiamo, occorre promuovere un apprendimento dall'esperienza che accanto ai momenti teorici e tecnico-pratici affianchi sempre e comunque momenti di scambio e riflessione su ciò che si fa e, soprattutto, su come lo si fa.

assumersi la responsabilità emotiva della relazione con l'allievo il processo di apprendimento è fasullo, solo superficiale e esteriore.

L'allievo cioè ha bisogno, per crescere e imparare, di sentire che qualcuno si fa carico di lui e dei suoi problemi, che è presente nella relazione. Perché un insegnante che svolgesse bene il suo compito solo sul piano della trasmissione dei contenuti, per quanto questo sia importante è un insegnante incompleto che non promuove apprendimento e non promuove crescita emotiva ma si limita a presidiare burocraticamente un processo, come la madre burocratica si preoccupa solo di dar da mangiare al figlio senza essere in contatto con i suoi sentimenti.

8

Ora il punto è: quanto la scuola e gli insegnanti sono in grado e disponibili ad assumersi questa responsabilità.

E qui la risposta è, per così dire, semplice: nella misura in cui sono disposti ad assumersi per intero la responsabilità della relazione, o meglio del lavoro relazionale che, proprio in quanto tale, è faticoso e ansiogeno.

La responsabilità emotiva dell'insegnante o meglio la sua capacità di assumersi la responsabilità emotiva della situazione non è dunque un qualcosa dato di per sé, ma è un qualcosa da sviluppare.

E qui entra in gioco il ruolo fondamentale della formazione.

9

Sapersi assumere la responsabilità emotiva della gestione educativa non vuol dire però perseguire una utopica qualità organizzativa e didattica, ma sapersi accontentare della sufficienza. Così vorrei rassicurare chi mi ascolta che la disamina finora condotta non è finalizzata a delineare la figura di un superinsegnante, ma solo a mettere in luce i problemi che ci sono e sono di tutti.

Quindi un insegnante non ha da essere una figura ideale, perfettamente equipaggiata, ma un professionista che sa apprendere dai propri errori, così come la buona formazione e un buon processo educativo, non sono quelli che formano soggetti che non sbagliano mai, ma persone che sanno pensare e riflettere su quello che fanno.

Un buon operatore, così come una buona organizzazione, infatti sono tali non se sono senza, difetti o carenze ma se sono - per dirla con le parole di Winnicott riferite al ruolo della madre - "sufficientemente" buoni, come

dire, appunto, che sarebbe già sufficiente che siano sufficienti. Questa è l'organizzazione che promuove e mantiene relazioni di lavoro sane e questo è l'operatore che ha sviluppato e possiede una professionalità relazionale adeguata alle nuove istanze di autonomia, in modo da non essere confusionario, mistificatore o manipolatore.

Altrettanto si dovrebbe dire, a mio parere, di ogni processo educativo e formativo, assumendone una concezione che mi piace definire minimalista: è impossibile e impensabile di poter realizzare processi di apprendimento completi: penso che sarebbe già un notevole e difficile risultato se riusciamo a metterli in moto ovvero se riusciamo a far sì che nella mente di chi apprende possa accadere qualcosa di nuovo.

Nota bibliografica

- Bettini M., *Le orecchie di Hermes*, Einaudi, Torino, 2000.
- Blandino G., *Le capacità relazionali. Prospettive psicodinamiche*, UTET Libreria, Torino, 1996.
- Blandino G, *Il “parere “dello psicologo. La psicologia nei mass-media*,Raffaello Cortina, Milano, 2000
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere. Dimensioni emotive nella scuola e formazione degli insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano, 1985
- Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Raffaello Cortina, Milano, 2002
- Cortellazzo M., Zolli P., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1979
- Devoto G., *Avviamento all'etimologia italiana*, Mondadori, Milano, 1979