

Università degli Studi di Milano-Bicocca
Facoltà di Scienze della Formazione
Dottorato di ricerca in Scienze dell' Educazione e della Comunicazione
Curriculum: Teorie della formazione e modelli di ricerca
in pedagogia e in didattica - XXII ciclo



SALUTE MENTALE E DINAMICHE RELAZIONALI
NEI GRUPPI PROFESSIONALI.

Il “conosciuto non pensato” nei contesti educativi e formativi
e il ruolo del “gruppo resiliente”.

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Ottavia ALBANESE

Tutor: Prof.ssa Maria Grazia RIVA

Co-tutor: Dott.ssa Cristina PALMIERI

Tesi di Dottorato di:

Erika FERRARIO

matr. 026288

A Banjo

Alla tazza

Ai porti sicuri nonostante le tempeste

INDICE

<u>INDICE</u>	3
<u>INTRODUZIONE</u>	12
<u>1. LA SALUTE MENTALE: IL CONTESTO EUROPEO</u>	20
1.1 EUROPEAN PACT FOR THE MENTAL HEALTH AND WEEL-BEING	20
1.1.1 LA SALUTE MENTALE IN EUROPA.....	20
1.1.2 OBIETTIVI PRINCIPALI DICHIARATI DALLA CONFERENZA.....	22
1.1.2.1 LA SALUTE MENTALE NEI LUOGHI DI LAVORO	23
1.2 LA MERCIFICAZIONE DEL LAVORO	26
1.2.1 LA TECNOLOGIA PRODUCE L’UOMO.....	29
1.2.1.1 CORRERE PER FUGGIRE L’INCERTEZZA	31
1.2.2 RESPONSABILITA’ E IDENTITA’	35
1.2.2.1 L’ETICA DEL VIVERE SOCIALE	39
1.2.2 VITA LIQUIDA, FORMAZIONE AEREA.....	41
1.2.3 IL VIAGGIO E LA CURA.....	44
1.3 LA QUESTIONE DELLA FORMAZIONE	47
1.3.1 LA GENESI DELLA MENTE.....	47
1.3.1.1 I PATTERN DI ATTIVAZIONE NEURONALE.....	50
1.3.1.2 ATTACCAMENTO, AFFETTI E COGNIZIONE.....	51
1.3.1.3 LA “SINTONIZZAZIONE AFFETTIVA” E GLI STATI DELLA MENTE	52
1.3.1.4 I NEURONI A SPECCHIO: IL CORPO COME MEDIATORE	54
1.3.2 VERSO UNA DEFINIZIONE DI SALUTE MENTALE	56
1.3.2.1 SALUTE, SACRALITA’ E NORMATIVITA’	58
1.3.2.1.1 Salute e malattia.....	60
1.3.2.2 MENTE CURA TE STESSA	62
1.3.3 RIAPPROPRIARSI DI UN DISCORSO: LA SALUTE PSICHICA COME ESITO DI STORIE DI FORMAZIONE	63
1.3.3.1 LA FORZA DEL GRUPPO.....	65

2. TEORIE SULLE DINAMICHE DI GRUPPO 68

2.1 ANTEFATTI: FREUD.....	69
2.2 LA TEORIA DELLA GRUPPOANALISI.....	71
2.2.1 IL “MARE DENTRO”	72
2.2.2 LA “NEOTENIA”: CONDIZIONE BIOLOGICA IMPRESCINDIBILE	73
2.2.1.1 CARATTERISTICHE EMBRIONALI DELL’ESSERE UMANO	74
2.2.2 I LUOGHI DI FORMAZIONE DELL’IDENTITA’	75
2.2.2.1 LE MATRICI PSICHICHE: LA MENTE GRUPPALE	77
2.2.2.1.1 Matrici sature ed insature.....	79
2.2.3 IL “TRANSPERSONALE”	80
2.2.5 CONSIDERAZIONI TRASVERSALI	81
2.3 IL MODELLO TAVISTOCK.....	83
2.3.1 L’“OMBRA” DELL’ORGANIZZAZIONE	84
2.3.1.1 L’“ORGANIZATION-IN-THE-MIND”	86
2.3.2 IL GRUPPO COME SISTEMA	88
2.3.2.1 PENSARE I CONFINI.....	89
2.3.3 LE FORZE DEL CAMPO.....	91
2.3.4 L’INCONSCIO ORGANIZZATIVO: L’APPORTO DELLA PSICANALISI	91
2.3.4.2 DALLA TEORIA DEL COMPORTAMENTO INDIVIDUALE	92
2.3.4.2.1 Negazione, scissione, identificazione proiettiva ed invidia	92
2.3.4.3 GLI ORGANIZZATORI PSICHICI.....	93
2.3.4.3.1 Gli assunti di base	94
2.3.4.3.2 Ulteriori assunti.....	96
2.3.4.3.3 La capacità negativa.....	97
2.3.5 I SISTEMI SOCIALI COME DIFESE DALL’ANSIA.....	97
2.3.5.1 ANSIE E DIFESE NEI GRUPPI DI LAVORO	98
2.3.5.1.1 La pensabilità del cambiamento.....	101
2.3.6 EMOZIONI NELL’ORGANIZZAZIONE ED EMOZIONI DELL’ORGANIZZAZIONE.....	102
2.3.6.1 L’INTELLIGENZA EMOTIVA.....	105
2.3.7 CONSIDERAZIONI TRASVERSALI	106
2.4 LA SCUOLA FRANCESE	109
2.4.1 UNA RICERCA ETIMOLOGICA	110

2.4.2 IL GRUPPO COME OGGETTO	112
2.4.3 IL GRUPPO E' UN SOGNO.....	113
2.4.3.1 L'ARCHIGRUPPO.....	114
2.4.4 L'APPARATO PSICHICO GRUPPALE	116
2.4.4.1 GLI ORGANIZZATORI	117
2.4.5 IL LAVORO DEL <i>TRANSFERT</i>	118
2.4.6 I FANTASMI GRUPPALI.....	120
2.4.6.1 EFFETTI DELLO SGUARDO: ESSERE E FARE CORPO	121
2.4.6.2 IL FANTASMA ORIGINARIO	123
2.4.6.3 TRA CLAUSTROFILIA E DIFFERENZIAZIONE	124
2.4.6.4 L'ORGANISMO E LA MACCHINA	125
2.4.6.5 FORMAZIONI SECONDARIE	125
2.4.6.6 I FANTASMI DELLA FORMAZIONE.....	126
2.4.6.6.1 L'autoformazione.....	127
2.4.6.6.2 Il parto impossibile	127
2.4.6.6.3 La tematica anale	129
2.4.7 L'ISTITUZIONE	130
2.4.7.1 CRISI DELLE ISTITUZIONI, CRISI DEL SE'	132
2.4.8 CONSIDERAZIONI TRASVERSALI	133
2.5 MODELLI A CONFRONTO.....	136
2.5.1 GLI SPAZI TRANSIZIONALI DEL CAMBIAMENTO	136
2.5.1.1 RIPOSTIGLI E INTERSTIZI.....	138
2.5.1.2 UNO SGUARDO AL TEATRO.....	140
2.5.1.2.1 Lo psicodramma.....	141
2.5.1.3 CONSIDERAZIONI.....	143
2.5.2 LA CONCEZIONE DELLA <i>LEADERSHIP</i>	145
2.5.2.1 L'USO DEL POTERE E DELL'AUTORITA': IL MODELLO FAMIGLIARE.....	145
2.5.2.1.1 Funzioni della <i>leadership</i>	147
2.5.2.1.2 Personalità del <i>leader</i> e costi emotivi del potere	148
2.5.2.1.3 Tipi di <i>leadership</i>	150
2.5.2.2 IL <i>LEADER</i> COME IDEALE DELL'IO	151
2.5.2.2.1 Ruoli e funzioni.....	153
2.5.2.3 CONSIDERAZIONI.....	153

2.5.3 LE FORME DEL “CONOSCIUTO NON PENSATO” NELLE DINAMICHE DI GRUPPO.....	154
2. 6 RIFLESSIONI CONCLUSIVE.....	157
<u>3. IL “CONOSCIUTO NON PENSATO” NEI CONTESTI EDUCATIVI E FORMATIVI: GRUPPI PROFESSIONALI, SALUTE MENTALE E DINAMICHE RELAZIONALI.....</u>	160
3.1 SAPERE INCERTO, PROFESSIONE DEBOLE	161
3.1.1 LA PEDAGOGIA TRA FILOSOFIA E SCIENZA	162
3.1.1.1 METAFORE TEORICHE PER LA PRASSI	165
3.1.2 LE ORIGINI DI UNA PROFESSIONE AI MARGINI.....	166
3.1.2.1 LA VALENZA DIFFERENZIALE DELLA CURA FEMMINILE.....	168
3.1.3 LA FIGURA PROFESSIONALE DELL’EDUCATRICE.....	170
3.1.3.1 IL <i>PROPRIUM</i> DEL LAVORO PEDAGOGICO	171
3.2 SALUTE MENTALE E SCELTE INDIVIDUALI: RICORRENZE TRA LAVORO E VITA.....	174
3.2.1 LA MOTIVAZIONE IMPLICITA AI LAVORI DI CURA: IL RISCATTO E LA MISSIONE	174
3.2.1.1 BISOGNI INASCOLTATI E FALSO SE’	175
3.2.1.2 COAZIONE A RIPETERE: L’IMPOSSIBILITA’ DI APPRENDERE DALL’ESPERIENZA.....	178
3.2.1.3 DIPENDENZA E CONTRODIPENDENZA	180
3.2.2 STILI E MODELLI EDUCATIVI	182
3.2.2.1 RAPPRESENTAZIONI ED EMOZIONI DELL’AIUTO	183
3.2.2.1.1 L’aiuto si dona ma non si può chiedere	185
3.2.2.2 TRA EULOGIA E PEDAGOGIA “NERA”: LA RIFLESSIONE SULLA PROPRIA STORIA DI FORMAZIONE E IL LAVORO DELLA PROPRIA SCOMPARSA	186
3.2.2.3 LAVORARE PER LA PROPRIA SCOMPARSA	188
3.3 SALUTE MENTALE E CONTESTI EDUCATIVI: CRITICITA’	190
3.3.1 L’ <i>ÉQUIPE</i> : STRUTTURA E FUNZIONI	192
3.3.1.1 VITA DI UN’ <i>ÉQUIPE</i> : PROCESSI E DINAMICHE	193
3.3.1.2 LA QUESTIONE DELLA DECISIONE.....	196
3.3.1.2.1 Decisione e delega	197

3.3.1.3 I COLLEGHI: INGRESSI, APPARTENENZA E INTEGRAZIONE	198
3.3.2 GLI UTENTI: RESISTENZA TRA EDUCAZIONE E ASSISTENZA.....	201
3.3.3 IL COORDINAMENTO: TERRITORIO E ALTRE PROFESSIONALITA’	202
3.3.4 IL RUOLO DELLA SUPERVISIONE	205
3.3.4.1 L’AMBIVALENZA DELLA DOMANDA.....	208
3.4 OMBRE E LUCI DEL PENSIERO: CRITICITA’ PEDAGOGICHE E CONTEMPORANEITA’	211
3.4.1 APPRENDERE DALL’ESPERIENZA: LA FATICA DI CAMBIARE.....	214
<u>4. NOMINARE IL “CONOSCIUTO NON PENSATO”: DA MALESSERE E RISORSA.....</u>	<u>218</u>
4.1 TRAUMA E RESILIENZA: I PRIMI STUDI.....	218
4.1.1 RESILIENZA: DEFINIZIONI.....	221
4.1.1.1 ADATTAMENTO, <i>COPING</i> , BENESSERE E CURA	223
4.1.1.2 LE RISORSE PROTETTIVE DEL SE’ E DEL CONTESTO	224
4.1.1.2.1 Un punto di vista ecologico e sociale.....	226
4.1.2 TRAUMA: EZIOLOGIA E CONSEGUENZE	229
4.1.2.1 EVENTI POTENZIALMENTE TRAUMATICI	231
4.2 IMPARARE LA RESILIENZA	234
4.2.1 LA POSSIBILITA’ DI NARRARSI	236
4.2.1.1 IL RACCONTO “SCISSO”	238
4.2.1.2 IRONIA E AUTOCONSAPEVOLEZZA.....	240
4.2.1.3 APPRENDERE DALLA SOFFERENZA	241
4.2.2 IL LEGAME SIGNIFICATIVO: I TUTORI DI RESILIENZA.....	243
4.2.4 PROGETTI DI RESILIENZA.....	245
4.2.4.1 LA “CASITA”.....	247
4.2.4.2 LA RELAZIONE DI AIUTO RESILIENTE.....	248
4.3 ABITARE UN GRUPPO “RESILIENTE”	251
4.3.1 L’ORGANIZZAZIONE NELLA MENTE “SUFFICIENTEMENTE BUONA”	253
4.3.1.1 IL “SENTIRE POSITIVO”	254
4.3.1.2 PIENI E VUOTI: QUALITA’ DELLA MATRICE	256
4.3.2 TEMPO PER LA CURA E TEMPO PER SE’	257

4.3.2.1 SOVVERTIRE L'ORDINE: DA DIFESA A PROTEZIONE.....	259
4.3.2.2 LE RADURE DEL PENSIERO	261
4.3.2.3 RESTITUIRSI AL MONDO	262
4.4 CONSIDERAZIONI.....	264

5. LA RICERCA PEDAGOGICA NEI CONTESTI EDUCATIVI E

FORMATIVI..... **267**

5.1 PREMESSE: IL RAPPORTO TRA TEORIA E PRASSI **267**

5.1.1 TENTATIVI DI RICERCA SPERIMENTALE: L'APPROCCIO QUANTITATIVO E LE SUE PROBLEMATICHE.....

269

5.1.1.1 IL METODO CLINICO-SPERIMENTALE

270

5.1.2 L'APPROCCIO QUALITATIVO: IL CAMBIO DI PARADIGMA

271

5.1.2.1 PROBLEMI METODOLOGICI LEGATI ALLE RICERCHE

QUALITATIVE.....

273

5.1.2.1.1 La questione della validità

274

5.1.3 RAPPORTO TRA APPROCCIO QUANTITATIVO E QUALITATIVO... 275

5.1.4 IL MODELLO DELLA CLINICA DELLA FORMAZIONE..... 276

5.2 ESPERIENZA SUL CAMPO: RICOGNIZIONE INIZIALE..... **280**

5.2.1 SCELTA DEL SERVIZIO

282

5.2.1.1 CARTA DEI SERVIZI

283

5.2.1.1.1 Centro Diurno Disabili "Casa Gabbiano"

285

5.2.1.1.2 Protocollo.....

291

5.2.2 IL LABORATORIO COME DISPOSITIVO.....

297

5.2.2.1 L'USO DELL'INTERPRETAZIONE

298

5.2.3 IL LABORATORIO DI CLINICA DELLA FORMAZIONE.....

299

5.2.3.1 SCHEMA DEL PERCORSO.....

300

5.2.4 RIFLESSIONI.....

309

5.2.4.1 LA PREISTORIA

310

5.2.4.2 I PARTECIPANTI: UN ACCENNO ALLE DINAMICHE DI GRUPPO

.....

311

5.2.4.2.1 La disposizione

312

5.2.4.3 IL FERMENTO DELL'ESPERIENZA.....

313

5.2.4.3.1 Prima deissi (esterna).....

313

5.2.4.3.1.1 Il benessere è.....

313

A. Le relazioni	314
B. L'organizzazione	314
C. Il piano simbolico.....	315
5.2.4.3.1.2 ...e, di conseguenza, il malessere è.....	315
A. Le relazioni	315
B. L'organizzazione	316
C. Il piano simbolico.....	316
5.2.4.3.1.3 Le riflessioni dei partecipanti: dove mi colloco?	317
5.2.4.3.1.4 Titolazione	318
5.2.4.3.1.5 Prime riflessioni della conduttrice	319
5.2.4.3.2 Seconda deissi (interna)	320
A. Le relazioni	320
B. Punti caldi: le emergenze e i cambiamenti dell'istituzione	323
5.2.4.3.2.1 La titolazione e la scelta.....	326
D. Il finto paravento.....	327
5.2.4.3.2.2 Prime riflessioni dei partecipanti	328
5.2.4.3.2.2 Alcune riflessioni della ricercatrice	329
E.1 I "pionieri"	329
E.2 La terra di mezzo	330
E.3 I "mercenari"	330
5.2.4.3.3 Terza deissi (simbolico-proiettiva)	331
5.2.4.3.3.1 Il benessere personale... ..	331
5.2.4.3.3.2 ...e quello lavorativo.....	332
5.2.4.3.3.3 Chiasmo degli elaborati individuali	334
5.2.4.3.3.4 Sintesi grafica dei sottogruppi.....	336
5.2.4.3.3.5 Alcune considerazioni.....	337
5.2.4.3.3.6 Sintesi grafica finale.....	337
5.2.4.3.3.7 Chiasmo conclusivo: continuità e discontinuità del percorso	338
5.2.4.3.4 La messa in asse.....	340
5.2.4.3.4.1 Processi	340
5.2.4.3.4.2 Follow up	341
5.2.4.3.4.3 Secondo follow up	342
<u>CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE</u>	344

APPENDICE A 352

Prima deissi (esterna): mappa concettuale 352

APPENDICE B..... 352

APPENDICE B..... 353

Seconda deissi (interna)	353
A. Le relazioni	353
B. Punti caldi: le emergenze e i cambiamenti dell'istituzione	356
D. Il finto paravento	358
<u>APPENDICE C</u>	<u>359</u>
Terza deissi (simbolico-proiettiva)	359
Benessere personale.	359
... benessere professionale.....	361
Sintesi grafica finale	363
<u>APPENDICE D</u>	<u>364</u>
GRIGLIA B	364
<u>BIBLIOGRAFIA.....</u>	<u>366</u>
<u>RINGRAZIAMENTI.....</u>	<u>396</u>

INTRODUZIONE

La salute mentale dei gruppi professionali nei contesti formativi ed educativi è il tema della presente ricerca, che mostra la sua pregnanza proprio perché la salute mentale è stata dichiarata un diritto fondamentale alla conferenza europea di Bruxelles del giugno 2009, organizzata dalla World Health Organization, rimarcando come la promozione e il sostegno del benessere nei luoghi di lavoro sia uno tra i *focus* fondamentali individuati per garantire una qualità di vita sostenibile. Tuttavia, accade di frequente che proprio nei contesti dove si vuole promuovere la salute mentale, ossia nell'ambito delle professioni d'aiuto, gli operatori sperimentino vissuti angosciosi e poco addomesticabili nelle relazioni con gli utenti, i colleghi e l'istituzione, senza che si possa trovare un luogo per nominarli, farli oggetto di riflessione ed elaborarli a partire dall'intreccio che intrattengono con il dispositivo in cui si manifestano e che li condiziona. Ecco che, allora, rappresentazioni ed emozioni diventano un "conosciuto non pensato" che resta come un'ombra (Bollas, 1989; 1995), un nodo che, solo se sciolto, può trasformarsi da fonte di profondo malessere a risorsa preziosa per apprendere dall'esperienza. In effetti, riflettere su come funzioni il gruppo quando lavora è utile in seguito per ripensare, eventualmente, il modo in cui si progettano e si realizzano le attività comuni, scoprendo zone critiche su cui è possibile intervenire per attivare più risorse per affrontare le fatiche che sempre caratterizzano i contesti educativi. Solo rimettendo in circolo i pensieri bonificati e chiarificati, di fatto, il gruppo di lavoro può diventare <<resiliente>>, ossia capace di poter far fronte alle difficoltà e agli stress cui il lavoro educativo di cura lo sottopone quotidianamente (Cyrulnik, 2002; 2003; 2009).

Questo oggetto di ricerca è stato scelto anche in riferimento all'esperienza lavorativa personale, gravata da una serie di difficoltà contestuali, organizzative e relazionali inestricabili dalla posizione professionale occupata e dalla storia di formazione vissuta. Proprio a partire da queste riflessioni, il percorso ha preso le mosse, trovando nella Dichiarazione

Europea una sorta di legittimazione a procedere in una ricognizione teorica multidisciplinare, per poi approfondire un'ipotesi concreta di intervento sul campo che ne fornisse verifica, offrendo al contempo un rimando alla riflessione alla luce dei dati reali raccolti.

I contenuti del Patto Europeo sono, appunto, esposti e discussi nel primo capitolo, facendo particolare riferimento ai punti che riguardano la salute mentale sul luogo di lavoro. La professione viene assunta come rilevante non solo dal punto di vista individuale, in quanto può fornire considerevoli gratificazioni e contribuire nella costruzione di un'immagine di sé competente, ma anche dal punto di vista sociale, perché la soddisfazione lavorativa non solo garantisce la salute mentale, ma anche una maggiore produttività, alimentando virtuosamente l'economia (inter)nazionale. Tuttavia, proprio la configurazione attuale del mercato rende critico il raggiungimento del benessere personale e sociale, a causa dei tratti fortemente competitivi, precari e individualistici che ha assunto in concomitanza della diffusione di una cultura consumistica e nichilista, in cui l'attesa, l'investimento affettivo relazionale e la speranza nel futuro sembrano non poter trovare più posto. La maggiore fragilità e <<liquidità>> del profilo personale, oltretutto, non è più compensata dal sostegno delle istituzioni tradizionali (famiglia, scuola, stato, chiesa), disperse nell'educazione diffusa (Bauman, 2002; 2006; Beck, 2001; Tramma, 2005; 2009), di conseguenza le domande di senso esistenziale faticano a trovare risposta in un orizzonte tecnologico che ha perso la propria profondità riflessiva e che si smarrisce nell'immensità del panorama globalizzato, né trovano ricomposizione in un tessuto sociale disgregato e attraversato da forti correnti razziste (Bauman, 2001; 2008b; Galimberti, 1999).

A questa crisi contemporanea è possibile dare una risposta etica responsabile, mirata al recupero della dimensione politica partecipativa e comunitaria, attraverso un'educazione mirata alla tolleranza, alla gestione della flessibilità e dell'incertezza (grazie alla capacità negativa che permette di sostare nella fatica e nello sconosciuto, in attesa del cambiamento). Questo significa anche riposizionare la cura al centro dell'agire, come

ontologicamente le spetta (Heidegger, 1976; Gadamer, 1987), e porre attenzione ai modi in cui può generare benessere o malessere nel suo farsi quotidiano, attraverso le pratiche educative che informano ognuno di noi fin dalla nascita. Questo ha comportato da una parte l'analisi del ruolo delle azioni formative rispetto alla genesi della mente, tale per cui non soltanto le pratiche di cura strutturano legami, costruiscono modelli del sé e visioni del mondo, ma incidono fortemente anche sulla qualità delle connessioni neuronali che si attivano nel cervello e rendono possibile l'elaborazione dell'esperienza. Dall'altra, dopo aver cercato di definire e aver condotto alcune considerazioni rispetto alle possibili definizioni di mente e di salute, oltre che alle connessioni tra i due oggetti di ricerca, ne è stata riscontrata la forte connotazione culturale, tanto che assumono differenti significati a seconda del periodo storico e dell'ambito disciplinare che via via cerca di delinearli; ciò è evidente, per esempio, nel passaggio dall'ottica sacrale e salvifica a quella medico-riparatoria, rivelando la determinazione contingente e contestuale dei saperi e dei discorsi che condizionano le pratiche di cura e controllo, volte a promuovere la salute e contenere la malattia.

Le considerazioni sulla formazione hanno, anche, rilevato l'osservazione per cui "stupisce sempre fermarsi a considerare come la nostra vita trascorra transitando da un gruppo all'altro", tanto che l'appartenenza ai gruppi è di sicuro il "fenomeno più rilevante della vita sociale quotidiana" (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992, pag. 7). Di fatto, la condizione sociale è originaria dell'esperienza umana, proprio perché ognuno di noi nasce e cresce in un gruppo che lo fa oggetto di pratiche di cura, inscrivendolo in un contesto culturale familiare e sociale che lo informa rispetto a se stesso e al mondo, plasmando la sua mente attraverso un'originaria manipolazione del corpo (tanto che il gruppo che cura è "il gruppo dentro l'individuo dentro il gruppo"; Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992, pag. 56). Quando, di conseguenza, il senso di comunità è disgregato, come avviene nella società liquida contemporanea, anche l'identità individuale viene invasa da un inquietante senso di precarietà esistenziale. L'appartenenza al gruppo,

tuttavia, non è scevra di ombre, in quanto identità individuale e identità collettiva vi si trovano implicate in una dialettica conflittuale e complessa: l'appartenenza rassicura ma, al contempo, genera ansia in quanto richiede la rinuncia a delle parti di sé per aderire a un progetto identitario collettivo.

Tale dilemma è al centro del secondo capitolo, in cui vengono esposti i tratti essenziali di alcuni modelli teorici in grado di spiegare le dinamiche di gruppo e, particolarmente, gli aspetti nascosti della vita dei gruppi. In questo caso, dopo aver considerato i primi studi di Freud sui legami tra individuo e collettività, che già ne svelavano tutta l'ambiguità, sono state analizzate la corrente della Gruppoanalisi, il modello Tavistock e, infine, la Scuola Francese. Ognuna di esse può contribuire a mettere in luce alcuni aspetti oscuri della vita di gruppo, ossia i <<conosciuti non pensati>> interessanti ai fini della trattazione, in particolare: la prima esamina gli aspetti culturali delle formazioni gruppali intrecciandoli a quelli biologici e psicologici degli individui; il secondo analizza soprattutto gli aspetti organizzativi inconsci, sia dal punto di vista sistemico (le forze del campo e i confini) che dal punto di vista psicanalitico (le difese primitive di negazione, scissione e proiezione e la dinamica degli assunti di base), in relazione all'ansia legata al cambiamento e alla gestione della *leadership*; la terza, invece, considera soprattutto l'apparato fantasmatico e transferale dei gruppi, oltre che i meccanismi di genesi e conservazione delle istituzioni. Ognuno di essi ha come riferimento storico e disciplinare lo studio pilota di Foulkes, Bion e Rickman con i gruppi di reduci della Seconda Guerra Mondiale che, per la prima volta nella storia della psicoterapia, elegge lo spazio del gruppo come luogo transizionale in cui è possibile generare benessere (Bion, 2000; Foulkes, 1974).

Dopo aver esposto e argomentato questi modelli interpretativi secondo un'ottica pedagogica, il terzo capitolo si addentra maggiormente nell'analisi dei contesti educativi e formativi, per considerarne le zone d'ombra in relazione alle possibilità di malessere o disagio manifesto. Innanzitutto, le condizioni di criticità in cui versa la professione educativa sono legate allo statuto disciplinare della pedagogia, che rende difficoltoso definire

chiaramente i profili di un *proprium* educativo e di una professione che affonda le proprie radici storiche nelle azioni di volontariato religioso legate alla cura dei minori e al controllo della devianza; la figura dell'educatore si va a delineare, così, negli ambiti della marginalità, della segregazione (quindi, dell'invisibilità) e della devianza sociale, rimanendo contagiata sia dall'idea che bastino esclusivamente buona volontà, spontaneismo e carisma individuale per svolgere mansioni complesse, sia da un'impropria identificazione di educazione e istruzione scolastica, che permane tutt'ora.

Oltre alle caratteristiche strutturalmente deboli della professione, tuttavia, si aggiungono le fragilità personali di chi sceglie di svolgere questa professione di cura, legate a un vissuto traumatico infantile in cui non è stato possibile ricevere cure adeguate e trovare soddisfazione dei propri bisogni ma, al contrario, si è imparato a prendersi precocemente cura degli altri rinunciando alle proprie esigenze; questa attitudine, permanendo, porterà inevitabilmente a intraprendere vocationalmente un lavoro di aiuto in cui è possibile trovare le gratificazioni perdute all'interno della relazione con gli utenti, rischiando però di colludere con essi e giocare il proprio potere al fine di mantenerne la dipendenza, anziché lavorare (laddove possibile) per la propria uscita di scena. Finché non è possibile riflettere sulla propria storia di formazione, sui modelli e gli stili educativi posseduti e agiti, sulle proprie rappresentazioni dell'aiuto e sulle emozioni negative che ciò comporta (rinunciando, quindi, all'idea di un'educazione solo buona, vera e giusta), non è pensabile spezzare il circolo vizioso della coazione a rieditare le esperienze dolorose del passato, perché non è possibile apprendere dalla propria esperienza come modificarle.

Allargando lo sguardo, le criticità aumentano: gli educatori lavorano in contesti altamente stressanti, sia perché fanno parte di *équipe* che si insabbiano in processi decisionali contraddittori e in dinamiche ambivalenti, tanto che i colleghi sovente sono relazionalmente più faticosi degli utenti, sia perché in alcune strutture (come quelle per i disabili o i malati mentali) la particolarità degli utenti mette a dura prova la progettazione e le aspettative degli operatori, a causa della cronicità irreversibile dei disturbi

cui sono soggetti. Quando è possibile, la supervisione può aiutare a dirimere gli aspetti più gravosi del proprio lavoro, affiancandosi alle attività di coordinamento che, laddove funzionano, possono garantire più funzionali collegamenti con le risorse del territorio e presidiare maggiormente i rapporti con le altre professioni d'aiuto storicamente più autorevoli (per esempio medici, neuropsichiatri, insegnanti, psicologi), cercando di preservare un pari potere contrattuale nella gestione dei progetti condivisi. L'insieme complesso delle criticità che connotano il lavoro educativo rimarca la necessità di un profondo lavoro riflessivo personale rispetto al proprio agire presente in relazione alla propria storia passata, ma anche l'istituzione di azioni di cura e sostegno alla professione capaci di contenerne le fatiche e restituirle un senso.

Far fronte alle difficoltà e di riprendere propositivamente in mano la propria situazione è l'argomento del capitolo quattro, dedicato al rapporto tra trauma e resilienza, ossia tra un evento (o una serie di micro-episodi) capace di sconvolgere l'equilibrio esistenziale di una persona e la capacità di quest'ultima di resistere allo stress, continuare a svilupparsi e crescere potenziando le proprie competenze e, infine, riorganizzare creativamente la propria vita. Tale capacità è determinata da attitudini personali e caratteristiche del contesto, ma può anche essere appresa, in quanto non è qualcosa di definito e stabile una volta e per tutte; questo dà spazio alla progettazione di interventi educativi che tengano conto delle condizioni essenziali di promozione e mantenimento della resilienza, ossia la costituzione di uno o più legami significativi, la possibilità di narrare la propria storia ridonandole senso e vivificandola con tratti ironici e leggeri, riallacciando quei rapporti di fiducia con la comunità che il trauma aveva spezzato, aprendo non solo a un nuovo atteggiamento nel presente, mirato all'azione che si traduce nella cura di sé e degli altri, ma anche a una nuova visione del futuro più speranzosa e ottimistica. Se è vero che un gruppo è costitutivamente fonte di ansia, è altrettanto vero che un gruppo <<sufficientemente buono>> può essere in grado di garantire condizioni di resilienza per i suoi membri, ossia di fornire una matrice insatura che

sostenga spazi di originalità e di cambiamento, ma che sia anche una base sicura da cui partire per esplorare il mondo e in cui ritornare per soffermarsi a elaborare le esperienze fatte, significandole in un circolo virtuoso che concorre a formare un'organizzazione-nella-mente protettiva e salutare.

Il collegamento tra questa idea di gruppo resiliente e la sua applicabilità nei contesti educativi è esposta nel capitolo cinque, in cui, dopo una breve dissertazione sullo stato dell'arte della ricerca in educazione, viene descritto l'intervento empirico sul campo. La metodologia usata appartiene alla schiera dei metodi qualitativi, in particolare si connota come dispositivo pedagogico elaborato dalla clinica della formazione (Massa, 1992), volto a disvelare gli aspetti nascosti dell'accadere educativo per farne oggetto di riflessione. In questo caso specifico, diviene importante la presa di consapevolezza rispetto alle emozioni, alle idee di cosa sia la cura, di cosa vuol dire avere dei ruoli, dei modelli di educazione, di cos'è e di come si sta bene o male in gruppo, proprio perché sono aspetti che spesso funzionano in automatico, senza pensarci, quando si opera sul campo, ma che incidono fortemente sulle pratiche educative concrete. Ciò equivale a pensare come il modo in cui ci si occupa degli utenti, ci si relaziona all'istituzione e si sta in gruppo come operatori influisca sul malessere del gruppo di lavoro, determinando quelle condizioni materiali della propria esperienza professionale che, se rese pensabili, possono essere modificate in funzione di un maggiore benessere comune e, quindi, di una promozione della resilienza del gruppo. A partire da questa ipotesi di ricerca, viene descritta la ricognizione sul campo e la scelta del campione, si descrive la struttura scelta attraverso la Carta dei Servizi ufficialmente pubblicata dal CDD, per poi esporre lo schema del percorso laboratoriale e l'analisi dei dati ottenuti. Nella conclusione, vengono tracciati i collegamenti tra la dissertazione teorica e i risultati ottenuti, validando l'intervento idiografico nella coerenza rilevata tra paradigmi di riferimento, ipotesi di ricerca e dati raccolti, rimarcando la necessità di un ripensamento delle condizioni economiche e strutturali in cui operano gli educatori, sia del riconoscimento sociale e simbolico della cura, sia dell'esigenza di cura e riflessione che permane nei

contesti educativi e formativi, affinché sia possibile elaborare le zone d'ombra del conosciuto-non-pensato e creare presupposti di resilienza in gruppi professionali ad alto rischio rispetto alla propria salute mentale, sia a causa della propria faticosa storia di vita, sia a causa delle tragiche condizioni materiali di lavoro in cui al momento si deve operare.

1. LA SALUTE MENTALE: il contesto europeo

1.1 EUROPEAN PACT FOR THE MENTAL HEALTH AND WELL-BEING¹

La salute mentale è stata dichiarata un diritto di importanza fondamentale per il benessere dei cittadini, durante la conferenza europea di Bruxelles del giugno 2008, organizzata dalla World Health Organization². Il congresso è parte di un progetto nato nel 2005 grazie alla WHO Mental Health Declaration for Europe³, cui hanno partecipato anche la United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities⁴. I partecipanti hanno sottoscritto un patto di intervento che coinvolge istituzioni, ministri degli stati membri, politici di vari settori, associazioni di persone con disturbi mentali e comunità di ricerca, al fine di generare, sul lungo periodo, processi di cambiamento, cooperazione e coordinamento per favorire la diffusione della salute mentale in Europa. Per parafrasare S. Freud, la vita pare assumere molto più interesse nel momento in cui la posta in gioco è la vita stessa.

1.1.1 LA SALUTE MENTALE IN EUROPA

Accanto all'analisi della condizione europea, negli atti della Conferenza pubblicati si sottolinea anche il ruolo e l'importanza della salute mentale per i cittadini e i lavoratori:

¹ Patto europeo per la salute mentale ed il benessere.

² Organizzazione mondiale della sanità.

³ Dichiarazione di salute mentale per l'Europa.

⁴ Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità.

- Mental health is a human right. It enables citizens to enjoy well-being, quality of life and health. It promotes learning, working and participation in society.
- The level of mental health and well-being in the population is a key resource for the success of the EU as a knowledge-based society and economy⁵ (European pact, 2008, pag. 2).

Tuttavia, nonostante questa dichiarazione di priorità, dai dati raccolti rispetto alla salute mentale in Europa, risulta che:

- Mental disorders are on the rise in the EU. Today, almost 50 million citizens (about 11% of the population) are estimated to experience mental disorders, with women and men developing and exhibiting different symptoms. Depression is already the most prevalent health problem in many EU-Member States.
- Suicide remains a major cause of death. In the EU, there are about 58,000 suicides per year of which $\frac{3}{4}$ are committed by men. Eight Member States are amongst the fifteen countries with the highest male suicide rates in the world⁶ (*Ibidem*).

A partire da questa amara constatazione, ogni membro dell'EU ha riconosciuto la necessità di istituire urgentemente politiche di prevenzione, supporto e promozione della salute mentale che coinvolgano i programmi governativi e finanziari, i settori sanitario, sociale e giudiziario, attraverso i

⁵ - La salute mentale è un diritto umano. Essa consente ai cittadini di godere di benessere, qualità della vita e salute. Promuove l'apprendimento, il lavoro e la partecipazione sociale.

- Il livello di salute mentale e del benessere della popolazione è una risorsa fondamentale per il successo dell'Unione Europea come società basata sulla conoscenza e sull'economia.

⁶ - I disturbi mentali sono in aumento nella UE. Oggi, si stima che quasi 50 milioni di cittadini (circa l'11% della popolazione) abbia esperienza di disturbi mentali; donne e uomini sviluppano e presentano sintomi diversi. La depressione è il più diffuso problema di salute in molti Stati membri dell'UE.

- Il suicidio rimane una delle principali cause di morte. Nell'UE avvengono circa 58.000 suicidio all'anno, di cui $\frac{3}{4}$ sono commessi da uomini. Otto degli Stati membri compaiono tra i quindici paesi al mondo con la massima percentuali di maschi.

mezzi di comunicazione, sia a livello pubblico che privato. E' stata richiesta la presenza di esperti che partecipino attivamente per progettare e, successivamente, monitorare l'attuarsi degli interventi su larga scala, rivolti a cittadini di ogni età, genere, etnia e posizione socio-economica. Inoltre, gli interventi saranno strettamente mantenuti in dialogo con disegni di ricerca costruiti *ad hoc*, diffusi su tutto il territorio della Comunità, al fine di rilevare costantemente lo stato di salute dei cittadini, osservando l'epidemiologia dei disordini mentali, le cause, gli effetti e la possibilità di intervenire, nonché migliorare le capacità di diagnosi e cura dei disordini mentali. L'unione di azioni concrete ed indagini teoriche diviene alquanto proficuo al fine di offrire risposte più efficaci, consapevoli e pertinenti ai problemi di ordine pubblico attuali e, concorrentemente, va ad incrementare il sapere intorno all'oggetto <<salute mentale>> nelle sue diverse sfaccettature ed implicazioni.

I sottoscrittori il patto si sono impegnati a promuovere l'informazione rispetto la salute mentale, a collaborare per identificare fattori protettivi e progettare buone pratiche di intervento e a condividere i risultati attraverso una serie di conferenze durante il 2009-2010, coordinate da una commissione creata *ad hoc* (European pact, 2008).

1.1.2 OBIETTIVI PRINCIPALI DICHIARATI DALLA CONFERENZA

Alla luce delle considerazioni emerse durante la Conferenza del 2008, sono stati individuati alcuni nodi critici rispetto ai quali intervenire attraverso piano di azione specifici che promuovano sia la prevenzione di depressione e suicidio, sia la promozione di politiche educative per la salute mentale negli adolescenti, nei luoghi di lavoro e negli anziani; inoltre, sono stati ipotizzati percorsi multidisciplinari per garantire la diminuzione di stigmatizzazioni ed esclusione sociale di chi è affetto da disordini mentali. Rispetto a questo lavoro di tesi, risulta rilevante soprattutto il punto

affrontato dalla conferenza che riguarda la salute mentale nei luoghi di lavoro.

1.1.2.1 LA SALUTE MENTALE NEI LUOGHI DI LAVORO

Esiste una vasta letteratura a proposito delle connessioni tra lavoro e salute dal punto di vista psicologico e sociologico (Head et alii, 2004; Karasek e Theorell, 1990; Marmot et alii, 1991; Marmot e Ferrie, 2000; Marmot e Wilkinson, 1998; Siegrit et alii, 2004; Stansfeld et alii, 1998; 1999): questo lavoro si prefigge di aggiungere anche uno sguardo pedagogico al panorama accennato. Considerando quanto il lavoro costituisca una parte essenziale della vita di ognuno dal punto di vista personale, economico e di *status* sociale, ne consegue che la possibilità di sperimentare un ambiente di lavoro confortevole influisca notevolmente sulla percezione del proprio benessere vitale. Come, infatti, ribadiscono gli atti della Conferenza,

employment is beneficial to physical and mental health. The mental health and well-being of the workforce is a key resource for productivity and innovation in the EU. The pace and nature of work is changing, leading to pressures on mental health and well-being. Action is needed to tackle the

steady increase in work absenteeism and incapacity, and to utilize the unused potential for improving productivity that is linked to stress and mental disorders. The workplace plays a central role in the social inclusion of people with mental health problems.

Policy makers, social partners and further stakeholders are invited to take action on mental health at the workplace including the following:

- Improve work organisation, organisational cultures and leadership practices to promote mental well-being at work, including the reconciliation of work and family life;
- Implement mental health and well-being programmes with risk assessment and prevention programmes for situations that can cause adverse effects on the mental health of workers (stress,

abusive behaviour such as violence or harassment at work, alcohol, drugs) and early intervention schemes at workplaces;

- Provide measures to support the recruitment, retention or rehabilitation and return to work of people with mental health problems or disorders⁷ (European pact, pag. 3).

Il documento europeo pare assumere la possibilità che il lavoro costituisca di fatto una fonte di benessere per la salute mentale e sociale della persona. Tuttavia, alla luce di alcune riflessioni sul contesto contemporaneo che andrò esponendo, tale condizione benefica risulta spesso un obiettivo difficile da raggiungere, se non costituzionalmente impossibile. In effetti, nella condizione odierna, alcuni dei motivi più annoverati per i disturbi mentali depressivi dei giovani risultano la disoccupazione, ma anche

le scarse prospettive di impiego per chi finisce gli studi ed entra per la prima volta in un mercato che cerca di aumentare i profitti

⁷ L'occupazione è benefica per la salute fisica e mentale. La salute mentale ed il benessere dei lavoratori sono una risorsa fondamentale per la produttività e l'innovazione nell'UE. Il ritmo e la natura del lavoro stanno cambiando, causando pressioni per la salute mentale ed il benessere. E' necessaria un'azione per affrontare il costante aumento dell'assenteismo e dell'incapacità sul lavoro, sfruttando il potenziale inutilizzato, legato allo stress e ai disturbi mentali, per migliorare la produttività. Il luogo di lavoro svolge un ruolo centrale nell'integrazione sociale delle persone con problemi di salute mentale. I decisori politici, le parti sociali ed altre interessate sono invitate ad intervenire sulla salute mentale sul posto di lavoro rispetto ai punti seguenti:

- migliorare l'organizzazione del lavoro, le culture dell'organizzazione e le pratiche dei leader affinché sia promossa la salute mentale al lavoro, anche attraverso la conciliazione tra lavoro e vita familiare;
- promuovere la salute mentale ed il benessere con programmi di valutazione dei rischi e di prevenzione per le situazioni che possono essere fonte di effetti negativi sulla salute mentale dei lavoratori (stress, comportamenti illeciti come violenza o molestie sul luogo di lavoro, alcool, droghe), attraverso interventi precoci sulle pianificazioni nei luoghi di lavoro;
- prevedere misure che sostengano l'assunzione, il mantenimento o il ripristino ed il ritorno al lavoro delle persone con problemi o disturbi di salute mentale.

tagliando i costi della manodopera e smantellando gli *assets*, anziché attraverso la creazione di nuovi posti di lavoro e la costruzione di nuovi *assets*. Una delle cure prese in esame più comunemente sono le sovvenzioni statali, che trasformano l'assunzione di giovani in un buon affare (...) Uno dei consigli più comunemente dispensati ai giovani, nel frattempo, è di essere flessibili e non particolarmente schizzinosi, di non aspettarsi troppo dal loro lavoro, di prendere i lavori come vengono senza fare troppe domande e di viverli come un'occasione di cui approfittare nell'immediato finché dura, piuttosto che come capitolo introduttivo a un <<progetto di vita>>, qualcosa che ha a che vedere con l'autostima e la definizione di sé, o una garanzia di sicurezza nel lungo periodo (Bauman, 2007, pag. 14, corsivo e virgolette nell'originale).

Il forte senso di precarietà legato alla possibilità di avere un lavoro, e di mantenerlo a lungo a causa delle frequenti ristrutturazioni o di contratti a progetto, è uno degli aspetti legati non solo alla presente crisi economica, ma anche al contesto culturale europeo post-moderno, caratterizzato dalla mercificazione degli ambiti di vita e di sussistenza. L'esperienza lavorativa, sempre più simile ad un "arcipelago" di frammenti piuttosto che a una traiettoria lineare, rende la narrazione di sé difficoltosa, minacciando costantemente la leggibilità della propria vita e, di conseguenza, del suo senso ultimo (Sennett, 1999). Tutto ciò pone delle domande di mutamento all'educazione, perché il modo di orientarsi e costruire la propria identità è fortemente cambiato nel corso degli ultimi anni e chiede di essere sostenuto: l'idea di sapere cumulativo, esperienziale e relazionale, lascia il posto alla capacità di acquisire saperi diversi in contesti cui si può appartenere solo a tempo determinato; ciò non significa che precedentemente la vita fosse più prevedibile o che la prevedibilità sia una condizione sempre ottimale, quello che fa la differenza è la maggiore attribuzione di responsabilità individuale che ognuno deve assumere su di sé per potersi vendere vantaggiosamente nel mondo del lavoro (Tramma, 2005).

1.2 LA MERCIFICAZIONE DEL LAVORO

Anticamente, il lavoro e la cura erano considerati un elemento esterno al vivere civile: in Grecia erano assegnati agli schiavi e alle donne, durante il Medioevo ai servi della gleba e alle opere religiose, e non ricevevano compenso in cambio; i cittadini e i nobili maschi, ossia i membri eletti della società, non lavoravano nel senso odierno del termine, ma si dedicavano ad attività pubbliche quali la politica, la guerra, le scienze, le arti e la filosofia. La borghesia, invece, quale nuova classe sociale che compare e si affianca a nobili, clero e popolo, si guadagna una posizione preminente da un punto di vista economico proprio attraverso le attività commerciali e il lavoro manifatturiero. Di conseguenza, muta anche il principio antropologico che struttura le basi dello sviluppo personale, della sicurezza e dell'identità: il lavoro acquista valore e diventa il sintomo di una possibile ascesa di *status*, il baluardo di un cammino che, un volta intrapreso, assicura ricchezza e riconoscimento sociale. Nell'epoca in cui viviamo, questa concezione si è ulteriormente modificata: dall'idea e dalla possibilità di intraprendere un unico, sicuro progetto lavorativo per la vita, appoggiato dalla politica del *Welfare State*, si è passati all'idea di mobilità lavorativa come liberazione da un lavoro industriale inteso non più come garanzia, ma come obbligo alla fissità. Questo ha prodotto una realtà economica frammentata, individualizzata, precaria e multivocale, che non è più garantita da nessun organo statale, ridimensionando la pratica e la possibilità di condividere interessi comuni; le certezze secolari che, fino a pochi decenni fa, sostenevano per inerzia le generazioni precedenti nelle scelte delle loro traiettorie vitali, sono minate alla base: i figli non scelgono il lavoro dei padri, lo studio universitario non dà garanzia di un'occupazione altolocata, i contratti di lavoro a progetto con scadenza a breve non sono supportati da una vivace mobilità lavorativa (almeno in Italia), l'età pensionabile si eleva ma ciò non garantisce né la creazione di nuovi posti di lavoro né il premio della propria pensione. La creazione di un'identità socialmente accettabile, di una posizione sociale sicura, ma anche la certezza della propria

sopravvivenza, del mantenimento dell'ordine sociale costituito e la garanzia della riproduzione del sistema, in effetti, non sono più elementi stabili nella seconda modernità⁸ che viviamo (Beck, 2000), in quanto le grandi istituzioni che li hanno sempre garantiti, ossia lo Stato-nazione, la famiglia, il lavoro e la religione, non costituiscono più dei punti di riferimento forti in grado di delineare appartenenze e traiettorie comuni, né garantiscono sostegno nella definizione della propria identità, della propria appartenenza di genere, per poter lasciare la propria traccia nel mondo (Bauman, 2002; 2003; 2008a; Beck, 2000; Melandri, 1990; 1994). Se, tradizionalmente, il divario tra le generazioni era costituito dalla paura degli anziani di vedere sovvertito l'ordine da essi costruito e dallo slancio dei giovani a modificare l'eredità ricevuta, l'esperienza della Grande Guerra ha, invece, ulteriormente sancito una sostanziale rottura nella percezione della realtà tra le generazioni del prima e del dopo; di conseguenza, il criterio di anzianità è spogliato della propria garanzia di autorità e fonte di sapere sulla vita, perché questo non può più essere condiviso e tramandato per la rapida caducità a cui è sottoposto (Benasayag e Schmit, 2004). In questo modo, è solo dell'individuo, situato in solitudine nel mero presente, l'arduo compito di capire come emergere dall'anonimato e dare un senso al proprio fare.

Da una fase storica in cui il lavoro costituiva un'occasione di emancipazione, ed il consumismo un atto di alienazione, siamo ora in un momento in cui l'atto di consumare – scegliere quel prodotto specifico su misura per noi, individuandolo appositamente tra milioni di altri prodotti simili – è l'unico atto in grado di costruire l'identità che il lavoro non è

⁸ A questa accezione della contemporaneità, che accentua i suoi aspetti di compimento e maturazione come accade per la definizione “modernità liquida” (Bauman, 2004), si affiancano altri termini, quali “post-modernità” (in un'accezione generale), “post-industriale” (in un improprio riferimento al superamento della produzione industriale, propria della modernità) o “società della conoscenza” (per sottolineare un aspetto ampiamente generativo); questi sono stati lungamente discussi nel dibattito internazionale e ripresi criticamente da Tramma (2005). Per il resto della trattazione si useranno i termini intendendoli in modo interscambiabile.

più in grado di assicurare (salvo, poi, accorgersi di aver scelto lo stesso prodotto che milioni di altre persone hanno scelto ugualmente). Nel recente passaggio da una società di produttori ad una società di consumatori, caratterizzata dal forte connubio di politica ed economia, l'esclusione non è più dovuta all'estraneità dal sistema produttivo o dal non poter accedere ai beni fondamentali, ma all'impossibilità di omologarsi al gruppo di "*homo oeconomicus*" che consuma e mercifica, supplendo "alla mancanza di senso con l'economia, che diventa (...) il senso *della* vita e *per* la vita" (Benasayag e Schmit, 2004, pag. 124, corsivo nell'originale; Bauman, 2004). La grave crisi economica contemporanea va ad innestarsi su questa faglia, diminuendo il potere d'acquisto, allargando il divario tra chi può accedere al mercato e chi ne è escluso anche come produttore, acuendo il senso di emarginazione ed impotenza. Oltre ciò, l'inedito proliferare di possibilità di sperimentare carriere a medio e breve termine pone problemi sconosciuti alle generazioni precedenti: dovendo tenere conto di un numero sempre maggiore di occasioni non univoche tra cui scegliere, di cui è necessario anche calcolare gli effetti, porsi degli obiettivi e trovare delle soluzioni lavorative efficaci diventano ulteriori situazioni problematiche da gestire. La possibilità costante di essere rimpiazzati, per il fatto che il sapere di cui si dispone velocemente matura e decade, esige un tasso di mobilità e flessibilità elevatissimo, che spesso coincide con una biografia da equilibrista e la sensazione di uno stato di precarietà esistenziale costante. L'aumento della competitività e l'affievolirsi di una rete sociale di sostegno chiama ognuno a giocarsi ancora di più in prima persona, sfavorendo chi non possiede le risorse adatte per rimettersi in pista rapidamente e dimostrare di avere le carte in regola per ritrovare un qualsiasi posto nel cangiante mondo del lavoro (Beck, 2000a; 2000b; 2001; van Haaster, 2009): la possibilità di povertà diventa una condizione diffusa in ogni ceto, caratterizzandosi come un elemento costante dell'esperienza. Nella cultura democratica di un individualismo universale giuridicamente sancito, la vulnerabilità personale è elevata perché la

relativa uguaglianza di diritti (politici e non) e una uguaglianza sociale formalmente riconosciuta vanno di pari passo con un'enorme differenziazione del potere effettivo, degli averi e dell'istruzione: una società in cui ognuno <<ha il diritto>> di considerarsi uguale a chiunque altro, ma di fatto non è in grado di esserlo (Bauman, 2009, pag. 34, virgolette nell'originale).

Gli "esseri umani di scarto" (Bauman, 2007) in eccedenza, incapaci di sopravvivere sia da un punto di vista biologico che da un punto di vista socio-culturale, non trovando più quel rifugio storico costituito dalla cittadinanza nelle colonie, migrano ma rimangono stranieri all'interno delle terre in cui approdano, abitate da venti di intolleranza e nazionalismo: si assiste al paradosso per cui, nonostante i luoghi urbani siano più sicuri e le violenze peggiori continuino a perpetrarsi nel privato familiare, l'enfasi sulla necessità della sicurezza pubblica degli autoctoni si accompagna alla paura del terrorismo orientale e non della microcriminalità nostrana (Tramma, 2005). L'inarrestabile flusso migratorio chiama, così, potentemente in causa l'educazione, affinché possa indicare vie praticabili di mediazione tra l'omologazione e il rigetto, nella tessitura di storie meticcie, attraverso lo svelamento della valenza simbolica che gli stranieri assumono, per cui rappresentano e richiamano tutto ciò che appartiene alla sfera del <<nemico>>, sconosciuto o sconveniente: l'integrazione è ostacolata dalle paure rispetto alla sicurezza personale, in quanto gli esclusi presentificano continuamente il rischio a cui tutti siamo esposti, cioè di diventare anche noi reietti, non graditi, miserabili, sfollati, parassiti, in definitiva, dei falliti (Bauman, 2007; Tramma, 2005).

1.2.1 LA TECNOLOGIA PRODUCE L'UOMO

L'illusione del <<potere personale>> tipico della contemporaneità si iscrive nel progresso della tecnologia, che permette di ridurre i tempi e dilatare gli spazi in contesti digitalizzati e globalizzati. Tuttavia, lo stesso progresso che garantisce di aumentare le proprie aspettative di vita è anche,

paradossalmente, quello che rende possibile l'avvento di un'autodistruzione di massa, eventualità che l'uso del nucleare e dei campi di sterminio ha paventato duramente durante l'ultimo conflitto mondiale. In questo senso, la tecnica oggi non è più solo uno strumento a disposizione dell'uomo, ma è mutata quantitativamente e qualitativamente, fino a diventare l'ambiente in cui esso vive; è mutato radicalmente il rapporto dell'uomo col mondo, perché l'esperienza concreta alla base della conoscenza ora è mediata dalla sua rappresentazione virtuale. In questo scenario improntato alla funzionalità, alla velocità, alla superficialità e all'efficienza del fare, la tecnica è il fine attraverso cui raggiungere gli scopi, ma in se stessa non ha scopo, non promuove un senso o scenari di salvezza: le domande esistenziali sull'essere restano inevase, perché l'uomo si muove portando ancora iscritti su di sé "i tratti dell'uomo pre-tecnologico che agiva in vista di scopi iscritti in un orizzonte di senso" di stampo umanistico, votato cioè alla riflessione profonda nella ricerca della verità nel tempo (Galimberti, 1999, pag. 33; Baricco, 2006). Il suo <<essere altrove>> dell'uomo, congedato da sé, non trova soluzione: da soggetto si fa prodotto e risultato inconsapevole della propria alienazione, in quanto perso in un orizzonte di libertà di manipolazione così vasto da non poter essere pensato. Paradossalmente, infatti, è proprio questa apertura estrema che intacca i fondamenti stessi della civiltà occidentale: se il futuro non è più promessa di redenzione e non ci sono verità assolute di cui fidarsi, il mondo allora precipita in una casualità senza rotta né orientamento e i valori perdono qualità. Il disincanto ammalia lo spirito di tristezza e impotenza, demotivazione e disgregazione: si reagisce attaccando i legami, all'insegna di un analfabetismo emotivo che isola nell'autismo informatico, nelle classificazioni razziali e nei facili divertimenti (Carotenuto, 1987). Il mondo diventa una minaccia cui arrendersi, ritirandosi in un "nichilismo passivo" difficile da sradicare (Galimberti, 2007; Portinaro, 2002). A fronte di questa crisi socio-culturale, è lecito chiedersi come rilanciare la passione per la vita in quanto mezzo di conoscenza disarmato, ma non ingenuo. Occorre chiedersi come sia possibile rifondare una sapienza emotiva in relazione al

<<fare>> precipuo della tecnologia che ci abita, come recuperare un senso all'azione (anche tecnica) quando è imprevedibile la conseguenza delle nostre intenzioni. Forse significa costruire la strada cammino facendo, tornando sui propri passi a ogni scarto, in modo pensoso, ritrovando la dimensione della lentezza e di un non-sapere tollerabile (Mortari, 2002; 2003; 2006; 2009) e ridefinendo la quotidianità del mondo-della-vita come orizzonte della relazione e della progettualità. Significa anche riscoprire il desiderio e l'attesa, decontraendo la soddisfazione immediata che acquieta l'angoscia per stemperarla in spazi e tempi di speranza. Si tratta, insomma, di ricercare una nuova arte di esistere, intesa come capacità di ridonare senso e autenticità al proprio vivere nonostante la conoscenza parziale del mondo con cui siamo in relazione, nel confronto costante con la propria interiorità che trasforma il ripiegamento su di sé in apertura etica e sociale (Mortari, 2002; 2009). Avere cura di sé è un orientamento all'autoformazione che, tuttavia, va insegnato, in quanto ogni gesto autonomo è il proseguimento del "gesto interrotto" di un educatore che si fa da parte e attende il completamento originale da parte dell'altro (Canevaro, 1991, pag.. 24): a chi e come consegnare un tale mandato formativo, quando occorre dolorosamente prendere atto dell'inadeguatezza attuale delle istituzioni educative tradizionali, quali la scuola e la famiglia? E, se queste agenzie formali non costituiscono più le voci forti in campo educativo, allora quali sono e da chi sono costituiti i discorsi che ci in-formano al di là di esse?

1.2.1.1 CORRERE PER FUGGIRE L'INCERTEZZA

La precarietà e l'ambiguità della condizione <<liquida>> sono caratteristiche permanenti e costitutive della società post-moderna dei consumi che, incapace di mantenersi invariata e seguire per lunghi tratti la stessa rotta, impone ai clienti di saper individuare l'acquisto migliore prima che decada, mentre i produttori sono trasportati dall'urgenza dell'ipercompetitività a causa della concomitanza delle miriadi di offerte presenti (Bauman, 2006); lo scopo sembra essere quello di proporre il

prodotto su misura al ritmo dei desideri della clientela, un'apparenza che nasconde la natura manipolatoria della proposta pubblicitaria e massmediatica, che massicciamente pilota in modo sottile gusti e opinioni senza che vi si possa in qualche modo sottrarre, tanto che immaginario e realtà si confondono senza soluzione di continuità (Žižek, 2004). Ogni discorso produce un sapere, che esiste attraverso le pratiche di potere che genera storicamente, istituendo una norma cui assoggettare i corpi e i pensieri (Natoli, 2005). Possiamo immaginare la contemporaneità come una successione ramificata ed ininterrotta di nuovi inizi, le cui fini rapide e indolori - senza cui quei nuovi inizi sarebbero impensabili - tendono a rappresentare i momenti di massima sfida, i più insopportabili: per ogni cosa che cresce, un'altra va scomparendo, in un tempo in cui nulla è eterno, ma tutto è infinito. Il prezzo di una società tale, in preda al principio di piacere e dominata da una "distruzione creatrice" (Bauman, 2009; Lowenfeld e Brittain, 1968) è dover fare i conti con l'orrore della scadenza, che impone la modernizzazione o la morte: la posta in gioco è la salvezza – temporanea – dall'esclusione, ma per raggiungerla occorre correre ininterrottamente, non tanto per avanzare, quanto, almeno, per non perdere troppo terreno. Si corre contro la precarietà, l'incertezza, la paura di essere colti alla sprovvista e rimanere indietro, dimenticare le <<date di scadenza>>, perdere il momento della svolta e superare il punto di non ritorno: conta la velocità, non la durata; la leggerezza, non l'attaccamento. In tutto ciò, il tratto di simultaneità tipico della globalizzazione, per cui gli stessi eventi possono essere sperimentati da soggetti umani diversi in luoghi differenti, ma in tempi uguali, produce una moltitudine di significati differenziati, uno per ogni individuo che esperisce il medesimo evento, la cui unificazione e messa in relazione richiede la continua fatica della negoziazione (Weick, 1995; Tramma, 2005).

In un mondo che ormai non esiste più, in cui il tempo si muoveva molto più lentamente e resisteva all'accelerazione, le persone cercavano di superare il penoso divario tra la pochezza di una vita breve e mortale e la ricchezza infinita dell'universo eterno

attraverso le speranze di reincarnazione o di resurrezione. Nel nostro mondo, che non conosce né ammette limiti all'accelerazione, si può pure rinunciare a quelle speranze. Se ci si sposta abbastanza in fretta, senza fermarsi a guardare indietro e a contare profitti e perdite, è possibile comprimere nell'arco di una vita mortale un numero sempre maggiore di esistenze, forse tutte quelle che potrebbe offrire l'eternità (Bauman, 2006, pagg. XV-XVI, virgolette nell'originale).

La sindrome consumista consiste soprattutto nel negare in maniera smaccata l'aspetto virtuoso della dilazione, nonché il fatto che sia giusto e auspicabile rinviare il soddisfacimento – si tratta dunque della negazione di due pilastri assiologici della società dei produttori (...). Nella gerarchia tramandata di valori riconosciuti la sindrome consumista ha declassato la durata in favore della transitorietà. Ha posto il valore della novità sopra quello della durevolezza. Ha enormemente abbreviato il lasso di tempo che separa non soltanto il volere qualcosa dall'ottenerlo (...), ma anche la nascita del volere dalla sua cessazione, e ha ridotto il divario che separa l'utilità e desiderabilità di ciò che si possiede dalla sua inutilità e conseguente rifiuto. (...) La sindrome consumista ha inserito nel novero delle preoccupazioni umani gli accorgimenti per evitare che le cose (...) si trattengano oltre il dovuto, in luogo della tecnica per afferrarle rapidamente, dell'attaccamento e dell'impegno a lungo termine (...). *La <<sindrome consumista>> si basa sulla velocità, sull'eccesso e sullo scarto* (Bauman, 2006, pagg. 88-89, corsivo e virgolette nell'originale).

La saturazione del mercato corrisponde ad una saturazione della memoria, perché non è possibile ricordare ciò che viene presentato a causa della rapidità e della quantità in cui appare e scompare. Si può far fronte ad esso con l'oblio e una rapida disaffezione, che portano ad una strisciante insoddisfazione e, conseguentemente, ad un bisogno ulteriore di consumare altre novità più appaganti. La rapida saturazione del *business* impone continue sfide sia ai produttori, che devono creare di continuo prodotti

appetibili e spettacolari da lanciare sul mercato, sia ai consumatori, che li devono conquistare come *status symbol* prima che siano passati con la marea. Si stabilisce, così, un regime di bassa progettualità, costellato costantemente dal susseguirsi di minacciose scadenze in cui presentare, ogni volta, risultati concorrenziali senza, spesso, essere forniti altresì degli strumenti adatti per evaderli. La ricerca della felicità, orizzonte da raggiungere e non più stato dell'esistenza, diventa una scelta tra due infelicità, sia se corriamo sia se ci fermiamo. L'avvento della nostra "società del rischio" (Beck, 2000b; 2001; 2003) ha reso lo stato di emergenza una condizione quotidiana del vivere (Beck, 2008); non stupisce, quindi, che dai dati riportati quest'anno 2009, sia incrementato il livello di suicidi, mentre il tasso di disoccupazione maggiormente elevato (dovuto a licenziamento o ritiro) pare sia strettamente connesso con disturbi quali riduzione delle aspettative di vita, disfunzioni cardiovascolari, pressione alta, colesterolo, ictus, ansia e depressione, insonnia, alcolismo, mentre non è stato ancora chiarificato l'impatto di tale aspetto in relazione al suicidio⁹, come esposto durante i lavori alla tavola rotonda di Bruxelles l'aprile 2009, a proposito delle ricerche rispetto la salute mentale negli Stati membri dell'UE.

Alla luce di quanto detto, una prima risposta agli interrogativi posti risiede nella natura culturale dell'educazione diffusa, non-intenzionale e informale che, per la sua presenza in ogni piega della vita, non è progettabile, governabile e codificabile in modo evidente; proprio per questo, la sua rilevanza è importante, perché costituisce un sapere e un saper-fare esperienziale tanto fondamentale quanto implicito nel suo aspetto trasformativo. La dissoluzione contemporanea delle istituzioni formative tradizionali ha portato un forte disordine educativo, accentuando il ruolo che

⁹ Secondo i risultati di ricerche in Svezia, Danimarca, Finlandia, Regno Unito, Germania, Norvegia, Francia, Australia, Canada e Stati Uniti, i cui risultati sono stati presentati alla Conferenza di Bruxelles del 2009. Ulteriori studi rispetto agli effetti della crisi economica sulla salute mentale si stanno svolgendo anche in Italia, Repubblica Ceca, Svizzera, Croazia, Lituania, Austria, Paesi Bassi, Bulgaria, Belgio, Latvia.

l'educazione diffusa ricopre, per esempio attraverso i *mass media*, le nuove tecnologie o le consuetudini di comportamento indotte, nel plasmare le credenze e gli atteggiamenti, fornendo i tratti identitari di una cultura consumistica, virtuale, non prossimale, impregnata di paura e insicurezza, che esalta la flessibilità e la precarietà (Tramma, 2009), un modo di essere e di vedere il mondo che contagia e di cui occorre svelare i non detti (Antonacci e Cappa, 2001), affinché si possa pensare senza che sia prescritto cosa si debba pensare né quali verità vadano credute (Mortari, 2008a).

1.2.2 RESPONSABILITA' E IDENTITA'

La velocità incipiente del ritmo di vita della seconda modernità ha una ricaduta notevole non solo sulla qualità del lavoro, ma anche sulla modalità di vivere e sperimentare le relazioni. Infatti,

la responsabilità sociale come capacità di prefigurare il futuro, di proiettarsi oltre il presente, entra (...) in rotta di collisione con quello <<sfuerzo quotidiano per restare a galla>>, al cui interno <<non c'è spazio né tempo>> per pensare a lungo termine, né per <<la visione di una 'buona società'>> (Bauman, 2008, pagg. 16-17, virgolette nell'originale).

L'Altro-da-Sé, colui che rappresenta il nostro prossimo, nella società della comunicazione virtuale si fa sempre più distante, sia materialmente che affettivamente.

Dopo la morte di Dio, la morte del prossimo è la scomparsa della seconda relazione fondamentale dell'uomo. L'uomo cade in una fondamentale solitudine. E' un orfano senza precedenti nella storia. Lo è in senso verticale – è morto il suo Genitore Celeste – ma anche in senso orizzontale: è morto chi gli stava vicino (Zoja, 2009, pag. 13; Granese, 1993).

L'abitudine alla lontananza è alimentata da immagini massmediatiche di persone perfette, irraggiungibili nella realtà che, a confronto, appare

deludente; in questo modo, non solo la possibilità di essere rifiutati, ma anche quella di essere amati e, nella vicinanza, riconoscere le imperfezioni dell'altro ideale, infonde terrore perché ci mette a confronto con noi stessi e la possibilità di riconoscere anche la nostra imperfezione (Galimberti, 2004). Tuttavia, la basilare esigenza di prossimità dell'uomo ritorna in forme alterate attraverso gli stessi mezzi di comunicazione, nell'esaltazione del voyeurismo e della sensazionalità violenta, che non permette il naturale metabolismo delle emozioni e costringe ad un esaurimento precoce dell'interesse, quando non è costantemente sollecitato ad alti livelli (Zoja, 2009). Nella rincorsa alla conquista di un posto nella società, l'Altro-da-Sé diventa invero una presenza angosciante: ogni legame rappresenta un possibile ostacolo alla propria libertà personale e al proprio successo, ogni gentilezza è la potenziale minaccia di un erotismo pervasivo e ambiguo (Bauman, 2002). L'attitudine a consumare senza limiti contagia anche l'ambito delle relazioni interpersonali: "i membri di una società di consumatori sono a loro volta merci" seriali "da consumare" (Bauman, 2008, pag. 50) all'interno di legami "a tempo", in cui si sperimentano vicinanze solo virtuali che perdono il loro carattere di sacralità (Bauman, 2001; 2003; Zoja, 2009), surrogati di comunità in cui non si possono mettere radici, perché la tolleranza del dissenso o della frustrazione non trovano posto in una cultura all'insegna dell'utilitarismo. In preda ad un analfabetismo sociale, il diritto al riconoscimento diventa atomizzazione, un'exasperazione delle differenze e del relativismo che le svuota di valore: le barriere che vengono costruite per difendere i propri valori rivelano che di essi ben poco è rimasto, perché più dei confini contano i valichi per attraversarli valorizzando e facendo dialogare, non giustapponendo, le differenze (Morin, 1997; Canevaro, 2006). L'idea di affidare la propria vita, di farla dipendere da qualcuno che non sia se stessi, provoca un'inquietudine interiore senza precedenti: l'esigenza di controllo che da ciò

emerge è l'altra faccia di un'incertezza e di un'insicurezza¹⁰ profondamente radicate in ognuno, dovute al fatto che, con la globalizzazione, è diminuita la percezione di sé come attori sociali capaci di agire un cambiamento locale a fronte di influenze globali incontrollabili e imprevedibili (Bauman, 2009). Infatti, pur se

maggiore è la nostra libertà individuale, minore è la sua rilevanza nel mondo che abbiamo davanti. Più il mondo diventa tollerante nei confronti delle nostre scelte, meno la partita, il fatto che la giochiamo e il modo in cui lo facciamo dipendono da una scelta nostra. Il mondo sembra non rispondere più ai nostri tentativi di plasmarlo; al contrario, pare imporsi a noi in tutta la sua imponenza – pesante, denso e inerte, opaco, impenetrabile e impermeabile, sordo e insensibile alle nostre intenzioni, resistente e tutti i nostri tentativi di renderlo più ospitale per l'umana coesistenza (Bauman, 2008, pag. 41).

Il territorio di appartenenza ne risulta frammentato, perché ogni esistenza è divisa dall'appartenenza plurima di ogni dimensione vitale (lavoro, famiglia, tempo libero) a luoghi diversi, di modo che non esiste più uno spazio vissuto unitario denso di senso e di storia: essere cittadini del mondo ha un effetto omologante e centrifugo, ostile al radicamento dell'appartenenza e della memoria (Tramma, 2005; 2009). Ciò ha due ricadute immediate: rispetto alla responsabilità e rispetto all'identità. Da una parte, l'effetto di ogni nostra scelta, non essendo calcolabile, apre una spaccatura tra un atteggiamento fortemente individualista, improntato al disimpegno, e la chiamata ad una vita profondamente etica, ecologica e pro-sociale. Dall'altra, se il mondo non è più quell'oggetto separato e perfettamente controllabile delle scienze naturali, anche l'identità

¹⁰ Bauman (solitudine cittadino) parla di "insecure security", "uncertain certainty" e "unsafe safety", a indicare una valenza sociale-lavorativa, una valenza cognitiva-economica e una valenza materiale-corporea di una stessa condizione che, in italiano, verrebbe tradotta indifferenziatamente con "certezza insicura".

dell'individuo moderno che conosce quel mondo non è più qualcosa di dato, ma diventa un compito da raggiungere: l'autonomia *de jure* non è più autonomia *de facto*, il logo di cui ci si copre è una marca di riconoscimento deperibile quanto la moda a cui appartiene. La costruzione del Sé diventa così un territorio problematico, un pellegrinaggio lungo un'infinita scala dai gradini kafkiani che compaiono sotto ai piedi ad ogni passo, un *bricolage* che ha bisogno di continue revisioni e reinvenzioni, di incessanti aggiornamenti di quel sapere e saper-fare che costituisce l'asse dello sviluppo socio-economico moderno. Tutto ciò ha concorso a creare una domanda di formazione continua, formale e informale, lungo tutto l'arco di vita, capace di far fronte alle continue modificazioni della propria traiettoria professionale, durante le quali è necessario passare da un contesto di competenze all'altro e da una tecnologia presto obsoleta a un'altra più evoluta. Quest'esigenza è stata raccolta dalle moderne agenzie dedicate al *lifelong learning* (si pensi, ad esempio, alle UTE o all'istituzionalizzazione dell'obbligo di formazione annuale sul posto di lavoro), ma si esplica anche nella proliferazione di sedicenti maestri spirituali o paranormali, che denuncia la necessità di guide che propongano modelli, sostengano, orientino e accompagnino alla scelta e alla definizione della propria identità nel vasto mare delle possibilità al di fuori e al di là delle tradizionali istituzioni educative ufficiali¹¹. Ma, oltre all'apprendimento delle capacità tecniche e alla costruzione della propria identità, anche le competenze relazionali e sociali richiedono un intervento formativo che educi alla tolleranza, all'accettazione delle differenze e alla negoziazione dei conflitti, ridando senso anche al proprio agire nel mondo, ossia all'appartenenza e alla partecipazione sociale.

¹¹ Ciò si rileva anche nell'intensa domanda di orientamento e sostegno delle matricole all'ingresso in Università, vedi il Progetto di Orientamento di Ateneo "Conosco e scelgo" dell'Università Bicocca di Milano.

1.2.2.1 L'ETICA DEL VIVERE SOCIALE

La contemporaneità si presenta spesso come un “deserto sovraffollato” (Bauman, 2008, pag. 95), in cui lo spazio sconfinato e globale è un eccesso “rispetto alla nostra capacità di assorbirlo, investirlo di significato e rilevanza, abbracciarlo fisicamente e assimilarlo mentalmente” (Ivi, pag. 96): le città sono luoghi in cui si vive a stretto contatto pur restando estranei, cioè sconosciuti, imprevedibili, quindi rischiosi, perché nello spazio pubblico tutti possono accedervi. La conseguente ricerca di ancoraggio in se stessi (Castells, 2008) è la risposta all'esistenza di comunità estemporanee fondate sulla condivisione di paure e alla mancanza di strutture sociali in grado di sostenere le scelte e di porre principi sovra-individuali a cui riferirsi nel farle. La privatizzazione della sfera pubblica sancisce la morte dell'*agorà*¹² e coincide con l'impossibilità di costruire un mondo migliore individualmente:

la tendenza da allontanarsi dagli spazio pubblici per ritirarsi in isole di identità (sameness) diventa, col passare del tempo, il principale ostacolo al convivere con le differenze (*togetherness*, NDR), in quanto fa sì che le capacità di dialogo e di negoziato appassiscano e muoiano. E' l'*esposizione alla differenza* a costituire, nel tempo, il principale fattore di una felice convivenza, in quanto fa sì che le radici urbane della paura appassiscano e muoiano (Bauman, 2006, pag. 82)

e possa essere riconosciuto il valore della diversità intesa come ricchezza e creatività.

L'individualità-libertà (sentirsi isole) o l'appartenenza-sicurezza (riconoscersi penisole; Oz, 2002) sono, in effetti, gli assi attorno a cui si gioca la questione della società contemporanea: il primo richiama il

¹² *Agorà* (gr. ἀγορά, da ἄγω che significa conduco, governo) è il termine con il quale anticamente in Grecia si indicava la piazza principale della *polis* (città) in cui si teneva il mercato, su cui si affacciavano gli edifici religiosi e politici e il teatro, costituendo, perciò, il luogo vitale dello scambio, del culto, della politica e delle feste.

desiderio di immortalità, di possesso, e l'aspirazione alla sregolatezza, il secondo allude alla capacità delle comunità di autoconservarsi attraverso il ciclico susseguirsi delle generazioni. Le due tendenze, centripeta e centrifuga, si influenzano reciprocamente nel cammino alla ricerca della felicità e del benessere; tuttavia, se dal punto di vista della cura per sé non trova motivo di guadagno l'impegno per l'altro, da quella della cura degli altri è fonte di benessere indipendentemente dalla possibilità di ricevere un riconoscimento o un premio per la propria gentilezza (Bauman, 2004; 2008; Elias, 1990; Natoli, 2003). La scelta di prendersi cura di qualcuno che non è solo se stessi è ciò che ci rende cittadini ed impedisce il mantenimento della tiepidezza di fronte al bene comune (Toucqueville, 2004): è una responsabilità che, come dice l'etimologia stessa della parola, risponde alla chiamata dell'altro e alla sua debolezza¹³, costitutiva del suo essere stato invitato al mondo, di possedere un potenziale spinoziano da dispiegare e di necessitare, di conseguenza, di una guida che lo prenda in carico e lo addestri a vivere (Lévinas, 1984). Essere responsabili di qualcuno significa avere a che fare con le pratiche di cura e muoversi nei territori dell'etica: facendo ancora una volta riferimento all'etimologia della parola, *ethos*¹⁴ è qualcosa che ha a che fare con la ricerca di uno scopo, col destino alla propria vita, con l'insegnare un costume, offrire una dimora, mantenere una prossimità e una consuetudine, introdurre ai rapporti comunitari al di là del nucleo familiare (Natoli, 2004; 2007): porta in sé il senso della collettività, dell'appartenenza, "delle sue specificazioni valoriali, dei codici linguistici e comportamentali assunti come propri ma intimamente correlati al proprio gruppo" (Napolitani, 1987, pag. 230). Diventa, perciò, rilevante recuperare il senso della cittadinanza partecipata, ossia predisporre contesti che origini processi partecipativi sostenuti da un pensiero critico e consapevole, perché ognuno possa ritrovare la propria dimensione politica che trasforma gli

¹³ Responsabilità, dal latino *respondeo*, ossia risposta.

¹⁴ Dal sanscrito *svadha*, in latino *suesco* (abitare), *sodalis* (compagno), *sole* (abitudine); significa anche comportamento (Aristotele, 2000).

individui titolari di diritti in cittadini concretamente responsabili della costruzione del bene comune. Accanto all'arte di non essere governati eccessivamente, va appresa la cultura della collaborazione e della cura delle relazioni e dei contesti che queste relazioni abitano, rendendo possibile la libertà di pensiero (Mortari, 2002; 2008; 2008a; Palmieri e Prada, 2008). Infatti, per agire secondo etica occorre apprendere la creatività, imparare le regole e le strategie di riuscita, ma anche inventare uno stile autonomo e personale attraverso il quale agire: saper fare le cose appartiene a un'estetica di vita virtuosa, a un'arte di vivere che si dà solo nella relazione e grazie alla sapienza che scaturisce dalla profonda conoscenza di sé e del proprio bene (Natoli, 2009; Aristotele, 2000). Tutto ciò non può non richiamare prepotentemente in causa il campo della formazione e dell'educazione, che hanno come oggetto centrale del proprio essere il lavoro di realizzazione del Sé all'interno di un contesto vitale significativo.

1.2.2 VITA LIQUIDA, FORMAZIONE AEREA

La velocità con cui i saperi e le pratiche emergono e si dissolvono ha come effetto sugli individui quello di non lasciare

concretizzare i propri risultati in beni duraturi: in un attimo, infatti, le attività si traducono in passività e le capacità in incapacità. Le condizioni in cui si opera e le strategie formulate in risposta a tali condizioni invecchiano rapidamente e diventano obsolete prima che gli attori abbiano avuto una qualche possibilità di apprenderle correttamente. E' incauto dunque trarre lezioni dall'esperienza e fare affidamento sulle strategie e le tattiche utilizzate con successo in passato: anche se qualcosa ha funzionato, le circostanze cambiano in fretta e in modo imprevisto (e, forse, imprevedibile) (Bauman, 2006, pag. VII).

Ciò evoca quella costante necessità di apprendimento, accennata precedentemente, ma anche il valore aggiuntivo che l'attenzione alla qualità

della relazione costituisce è stato riconosciuto ed esportato negli ambiti commerciali, in quanto

da un'economia della soddisfazione <<semplice>> di un bisogno, attraverso la creazione di proposte di prodotti e servizi standardizzati, si è velocemente e progressivamente passati (...) ad un'economia del vantaggio. (...) Stiamo assistendo al transito da una economia di scala ad una economia di scopo con la creazione di prodotti/servizi finalizzati e personalizzati (Foa e Ranieri, 2000). Tale nuova realtà di mercato è caratterizzata dalla creazione e dalla proposta di un prodotto e di un servizio arricchiti da una relazione di servizio creativo costruito (...) non in modo autarchico e isolato da parte dell'organizzazione proponente ma, sempre più frequentemente, attraverso soluzioni relazionali, di partnership e, in generale, di ascolto e cooperazione con l'utente finale e intermedio

caratterizzandosi come

economia della mente. (...) Le organizzazioni economiche contemporanee tendono, in alte parole, a presidiare una **doppia presenza**: è il passaggio da un'attività di sola produzione ad una (...) di produzione e servizio, arricchita da un'attività nuova di riproduzione (...) orientata dalla unicità: la ri-produzione infatti, in quanto attività di cura, si realizza in una prestazione individualizzata che, in quanto tale, non può non essere unica, sorretta dall'ascolto e dalla creatività (Forti, Varchetta, 2005, pag. 39-40, virgolette, corsivo e grassetto nell'originale).

Tuttavia, a fronte di un riconoscimento formale del valore che la cura e la relazione hanno per il benessere, la logica economica, prestazionale e consumistica che ha permeato anche il settore dei servizi e della formazione¹⁵ non permette una traduzione concreta effettiva di tale

¹⁵ Basti pensare, per esempio, alle Unità Socio-Sanitarie Locali che sono state recentemente rinominate Aziende Sanitarie Locali.

consapevolezza: le professionalità educative sono tuttora, anche a causa della loro origine storica (Villa, 2008), confinate ai margini del successo economico contemporaneo. In effetti, dal punto di vista di chi basa la propria qualità attraverso il bilancio di produzione e di entrate mensili, ciò che riguarda la formazione appare inconsistente, imperfettamente definibile da parametri materiali e temporali cadenzati e ristretti, in quanto tratta variabili umane non quantificabili, ha a che fare costitutivamente con lo scarto e l'imprevisto non solo dal punto di vista progettuale, ma anche nel senso che si occupa in gran parte di quelle persone <<di scarto>> che difficilmente possono integrarsi in una vita liquida ad alta velocità.

Lavorare in campo educativo, tuttavia, richiede (o dovrebbe richiedere) una profonda consapevolezza e una grande forza, perché spesso coincide con l'esperienza esistenzialista dell'essere-gettati-in-situazione e di doversi orientare in solitudine per acque perigliose e in contesti ad elevato stress. Sostenere costantemente tali prestazioni procura facilmente disturbi quali l'accumulo di stress, di cui sono sintomatici assenteismo, diminuzione della quantità e della qualità della produttività, mancanza di giudizio, incidenti di varia natura e rapido *turn over* del personale (Schnabel, 2009). Tutto ciò influisce negativamente non solo sulla percezione di autostima personale di chi lavora, ma anche sul sistema produttivo, in quanto il frequente *replacement* ha un costo educativo e formativo elevato in termini di tempo e risorse umane impiegate per sostenerlo (CPME, 2009). Nella logica individualistica, "la collaborazione, i reciproci impegni e la solidarietà tra colleghi non solo sono superflui, ma controproducenti" (Bauman, 2004, pag. 165); eppure, siamo chiamati inevitabilmente ai legami sociali tra pari: ci si trova spesso in contesti in cui si lavora in gruppo, il cui funzionamento determina la riuscita dei progetti proprio perché gli altri rappresentano "la nostra unica <<scorta>> (sociale) <<nelle acque turbolente>> del mondo liquido-moderno" (Bauman, 2004, pag. 166, virgolette nell'originale). Tuttavia, non è sufficiente ritrovarsi in gruppo per essere un gruppo: ciò richiede fatica, in quanto non è un oggetto *ready-made*, ma richiede di costituirsi attraverso azione, attenzione, comprensione, rispetto, tolleranza e

“la consapevolezza che non si possono imporre i propri punti di vista e ideali al compagno o alla compagna” di viaggio, “né ostacolarne la felicità” (Klima in Bauman, 2004, pag. 168). Sentirsi amati è, in ogni situazione relazionale, qualcosa che non è mai dato una volta per tutte, ma ha continuamente bisogno di conferme e di riconoscimenti. La richiesta di prossimità di chi è affidato a un servizio e la necessità di sostegno nel gruppo di chi lavora si evidenziano, allora, come una sconvolgente controtendenza dell’andamento relazionale post-moderno, perché significano “lasciarsi coinvolgere” dall’Altro, “volarlo incontrare” e “toccare” (Zoja, 2009, pag. 126), in una prossimità che costituisce “una diga naturale a protezione del sentimento” (Ivi, pag. 89), una presa sulla realtà modalità per cui i confini “non hanno tanto la funzione di circoscrivere, quanto quella di identificare i reciproci punti di contatto” tra esseri desideranti (Bauman, 2008, pag. 23; Irigaray, 1985; Galimberti, 2004). La scelta della responsabilità per l’altro è una postura che rende, paradossalmente, liberi, come sanciva la sapienza antica di Aristotele:

schiavo è colui che non ha *legami*, che non ha un suo posto, che si può *utilizzare* dappertutto e in diversi modi. L’uomo libero invece è colui che ha molti legami e molti obblighi verso gli altri, verso la città e verso il luogo in cui vive (Benasayag e Schmit, 2004, pag. 101, corsivo nell’originale).

La responsabilità etica di cui si parla, che non ha a che fare col senso di onnipotenza, permetterebbe di recuperare il nesso liquefatto tra scelte individuali e azioni collettive, in quanto “la vita non è qualcosa di <<personale>>” (Déleuze in Benasayag, Schmit, 2004, pag. 54, virgolette nell’originale), ma precede e oltrepassa ognuno di noi e le nostre comunità.

1.2.3 IL VIAGGIO E LA CURA

Sul piano organizzativo, metodologico e contenutistico, il cambiamento culturale odierno richiede all’educazione di saper passare da un fare “trasformando cose secondo modelli prototipi”, mantenendo una scissione

tra realtà e sapere, a “operare trattando dati e informazioni”, in cui è richiesto una verifica del sapere sul piano del reale a prescindere da *standard* sicuri cui relazionarsi (Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1995, pag. 147). Navigare le acque della vita liquida senza orizzonti di riferimento, portando con sé le domande esistenziali a cui il mondo della tecnica non può dare risposta, è un’arte di viaggiare che fa riscoprire l’utilità dell’inutile e il privilegio dell’attesa e dell’invisibilità, l’utilità del limite e dell’aderenza alle primitive regole fondamentali del vivere (il divieto all’antropofagia e all’incesto), muoversi tra fato e destino, progetto e scarto da esso. Tutto ciò si muove al limitare tra la scienza e l’arte di vivere, perché

la nostra vita è un’opera d’arte – che lo sappiamo o no, che ci piaccia o no. Per viverla come esige l’arte della vita dobbiamo – come ogni artista, quale che sia la sua arte – porci delle sfide difficili (almeno nel momento in cui ce le poniamo) da contrastare a distanza ravvicinata; dobbiamo scegliere obiettivi che siano (almeno nel momento in cui gli scegliamo) ben oltre la nostra portata, e standard di eccellenza irritanti per il loro modo di stare (almeno per quanto si è visto fino allora) ben al di là di ciò che abbiamo saputo fare o che avremmo la capacità di fare. Dobbiamo *tentare l’impossibile* (Bauman, 2009, pag. 27, corsivo nell’originale; Chasseguet-Smirgel, 1989; Rubini, 1980).

Fare educazione è tornare a credere nella possibilità di fare la differenza per la propria vita e per il mondo in cui si vive, volerlo fare scegliendo di essere responsabile verso l’altro e di confidare nella propria capacità di dare forma alle cose, di produrle nel momento in cui ne siamo prodotti contemporaneamente (Bauman, 2004). Tuttavia, il viaggio attraverso i diversi porti in cui gettiamo e issiamo le nostre ancore non è affatto un percorso semplice, soprattutto nelle acque turbolente della modernità in cui siamo immersi quotidianamente: è necessario costruire e ri-costruire incessantemente, attraverso l’educazione, una conoscenza dallo sguardo globale, che insegni a tollerare le incertezze e che porti consapevolezza rispetto alla condizione umana, alla sua specificità planetaria, e alla necessità che solo la tessitura di relazioni improntate alla comprensione e

all'etica possono garantire il benessere comune e salvaguardarci dall'autodistruzione di massa (Morin, 1991). L'attenzione ecologica planetaria e l'arte di affrontare sfide difficili, però, passa dal "piacere intrinseco" che scaturisce da ogni "lavoro ben fatto, un lavoro che siamo stati noi, proprio noi, a fare, con le nostre abilità, dando prova di dedizione" a qualcosa o qualcuno che assume valore in proporzione alla quantità e alla qualità delle cure che gli si dedicano e gli sono state dedicate (Bauman, 2009, pag. 23). "Quella sensazione può venire solo dal sedimentarsi del tempo, di tempo riempito dalle cure – le cure che sono il filo prezioso di cui sono intessute le tele rilucenti dell'attaccamento e della comunanza" (Ivi, pagg. 23-24): di sicuro, la chiamata alla responsabilità sociale e politica da una parte e l'invito alla conoscenza di sé e alla riflessione dall'altro possono essere accolte se qualcuno ne condivide il senso e ne sostiene accuratamente la fatica. La dimensione della cura ha a che fare, infatti, con la comunicazione, gli affetti, le relazioni, ma anche con gli aspetti organizzativi, sociali e politici, in quanto "è aiuto, è relazione, è attenzione, è preoccupazione, azione sul corpo proprio ed altrui, ma è anche stile di vita, possibilità di scelta, modalità di esistenza" (Palmieri, 2008, pag. 19; Palmieri, 2000). La cura è struttura dell'esistenza (Heidegger, 1976; Gadamer, 1987) che rende effettiva la possibilità nel rapporto di apertura al mondo: "non si dà formazione umana in assenza della cura e della lunga coltivazione" (Granese, 1993, pag. 193; Fadda, 1997; Mantegazza, 1995); ma la cura può essere in autentica, quando si sostituisce dominando, invece è proprio della cura autentica rispondere ai bisogni in una prospettiva che emancipa rendendo autonomi, attraverso pratiche talmente necessarie da apparire naturali e diventare invisibili, come lo sono per esempio quelle familiari. La contemporaneità ci chiama a diventare cittadini, prima di questo siamo individui, prima ancora nasciamo completamente aperti e inesperti al mondo: come accade che le pratiche educative quotidiane ci informino e ci formino nel tempo su cosa significhi essere uomo o donna, rendendoci cioè soggetti curanti (degli altri e di se stessi) e oggetti di cura? Che bagaglio esse ci possono fornire per far fronte alla problematica

complessità del nostro tempo, in modo da garantirci sufficiente coerenza interna per non esserne sopraffatti?

1.3 LA QUESTIONE DELLA FORMAZIONE

Dopo aver esposto uno scorcio sociologico del panorama contemporaneo e aver rilevato alcune delle domande educative fondamentali che esso suscita, mi sono soffermata su alcune ipotesi formative relative alla partecipazione pubblica e alla ricerca di consapevolezza personale che potrebbero rispondere al disagio diffuso che permea il nostro presente e che mette costantemente a rischio la qualità della salute mentale degli individui. A questo punto, vorrei riflettere anche sulle pratiche educative che abitano la sfera privata, ossia sui luoghi e sui modi in cui l'individuo si forma e la sua mente nasce e si struttura, per riflettere su quali possono essere le condizioni di possibilità per la salute mentale intrinsecamente connesse alle relazioni con il nostro primo gruppo sociale di appartenenza, ossia la famiglia.

1.3.1 LA GENESI DELLA MENTE

Per affrontare l'argomento, mi avvalgo del punto di vista offerto dalle neuroscienze ponendolo in dialogo con i punti di vista della psichiatria, della psicologia (teorie dell'attaccamento) e dell'educazione: le pratiche di cura sono affare educativo e hanno a che fare con la relazione, il corpo e la disciplina, ma le manipolazioni quotidiane dei *caregivers* offrono al contempo rappresentazioni psichiche della propria identità e del proprio essere-nel-mondo, insegnano modelli di azione e di pensiero, e strutturano fisiologicamente le connessioni neuronali del cervello, fornendo strumenti per regolarne le attivazioni in sede di elaborazione delle emozioni. L'unità mente-corpo che emerge da questa affascinante interazione si rende perciò leggibile su diversi livelli attraverso un inscindibile intreccio multidisciplinare, che rende conto della complessità dell'oggetto restituendo

pari dignità alla psicologia e all'educazione nell'analisi delle condizioni relazionali concrete in cui la mente nasce.

“La mente¹⁶ emerge dalle attività del cervello” (Siegel, 1999, pag. 1; Di Francesco, 2005; Ramachandran, 2006) ed è “esperienza-dipendente” (*Ivi*, pag. 13). Ogni esperienza della realtà, infatti,

è costruita da pattern di attività di gruppi neuronali all'interno del cervello, che danno luogo a unità funzionali capaci di rappresentare le nostre esperienze in forme diverse, come immagini e suoni, parole e sensazioni, idee astratte o percezioni. Le modalità con cui assembliamo particolari attivazioni neuronali, autonomamente o nell'ambito di interazioni con altre persone, determinano la natura della nostra esperienza della realtà (*Ivi*, pag. 159).

In altre parole:

1. La mente umana emerge da processi che modulano flussi di energia e di informazioni all'interno del cervello e fra cervelli diversi.
2. La mente si forma all'interno delle interazioni fra processi neurofisiologici interni ed esperienze interpersonali.
3. Lo sviluppo delle strutture e delle funzioni cerebrali dipende dalle modalità con cui le esperienze, e in particolare quelle legate a relazioni interpersonali, influenzano e modellano i programmi di maturazione geneticamente determinati del sistema nervoso.

In altre parole, le <<connessioni>> umane plasmano lo sviluppo delle connessioni nervose che danno origine alla mente (*Ivi*, pagg. 1-2, virgolette nell'originale),

¹⁶ V. anche “psiche”: “1. l'anima umana; 2. l'intelletto; 3. psichiatria – la mente intesa come un'entità funzionale, percepita soggettivamente, che si basa in ultima analisi su meccanismi fisici, ma che possiede processi complessi suoi propri: governa l'intero organismo e le sue interazioni con l'ambiente” (Webster's New World Dictionary, 1997).

ossia le relazioni e i contesti in cui esse avvengono, ma anche le modalità con cui si concretizzano, come già detto, strutturano profondamente le funzioni cerebrali e le attività della mente. Come emerge dagli studi recenti di fisiologia:

A me piace pensare che la mente, in realtà, sia il flusso di informazioni che scorre attraverso le cellule, gli organi, gli apparati del corpo (...). La mente così come noi la sperimentiamo è immateriale, eppure ha un substrato fisico che si identifica tanto con il corpo quanto con il cervello. (...) la mente non domina il corpo, ma diventa corpo, in quanto corpo e mente sono una cosa sola (Pert, 2009, pag. 221; Gamelli, 2005).

Con questo si vuole sottolineare la profonda connessione tra corpo e mente, ma ciò non significa affermare una cosificazione del pensiero, quanto piuttosto sottolineare la rilevanza che la materialità ha nel processo di costruzione della mente; questo rende necessaria la revisione delle rappresentazioni sociali della presunta naturalità della cura, in quanto ogni elemento concreto dell'ambiente e ogni gesto veicolato dal corpo che avviene in esso hanno un significato che ricade sulla strutturazione psichica e fisica dell'identità di chi viene curato: prima che essere mente, ogni individuo è un corpo che viene manipolato, sostenuto, toccato, ignorato, secondo codici affettivi e culturali complessi che lo informano e lo modellano rispetto alla propria identità e il proprio rapporto col mondo (Anzieu, 1987; 1996; Csordas, 2003; Farneti e Carlini, 1981; Lurçat, 1980; Montagu, 1989; Wallon, 1980). Pensare a questa materialità non equivale alla possibilità onnipotente di istituire programmi e tecniche per prevedere ogni singolo passaggio evolutivo, in quanto la tecnica apre essa stessa orizzonti di imprevedibilità, né assicura una corrispondenza riduttiva e lineare tra gesto ed effetto, perché l'essere umano è presente in ogni relazione con la propria creatività in modo attivo e retroattivo. Ogni pratica di cura va, invece, fatta oggetto di consapevolezza e intenzionalità, se vuole essere autenticamente educativa e non ricadere nell'ambito dell'abitudine

irriflessa che viene riproposta (agita) in quanto appresa (subìta) e non per la sua effettiva funzionalità.

1.3.1.1 I PATTERN DI ATTIVAZIONE NEURONALE

Riprendendo quanto detto a proposito della mente, si può allora dire che ogni evento, consuetudinario o eccezionale, lascia una traccia materiale in essa e concorre a creare l'identità psichica di un soggetto. Ogni contatto col mondo, infatti, fa scaturire nella mente un flusso di informazioni sotto forma di *pattern* di attivazione neuronale (Posner, 1990): ognuna di queste informazioni, che riguarda sensazioni corporee, idee, concetti, simboli, parole, è rappresentata nel cervello da un particolare gruppo di neuroni che si eccitano quando essa viene sperimentata sotto forma di sensazione, ricordo o pensiero. La ripetizione continuativa dei pattern di attivazione ne consolida i collegamenti neuronali, attraverso la creazione di nuove sinapsi, che vengono poi rafforzate durante la fase REM del sonno (Hobson, 1992): secondo l'assioma di Hebb, "neuroni che vengono eccitati insieme tendono a venire collegati" (Siegel, 1999, pag. 216) e ad essere probabilmente riattivati nella stessa configurazione al ripresentarsi di una situazione simile, in base all'esperienza precedente. Ecco che così si sedimentano i cosiddetti "stati della mente": ognuno di essi corrisponde alla "creazione di un profilo di attivazione all'interno della rete neurale, che organizza le funzioni del cervello", da quelle più semplici (per esempio regolazione della temperatura corporea) a quelle più complesse (per esempio creare rappresentazioni), "e quindi le esperienze della mente" (Siegel, 1999, pag. 121); la mancanza di varietà negli stimoli, o la loro totale assenza, di conseguenza, provoca un fenomeno di <<potatura>> neuronale e di impoverimento dell'attività cerebrale. L'integrazione dei vari gruppi di neuroni e la possibilità di accrescerne la complessità sinaptica, di conseguenza, costituisce la possibilità di disporre di un maggior numero di esperienze ed avere una visione più flessibile e coerente del mondo e di sé ed è, perciò, l'obiettivo principale dello sviluppo mentale lungo tutta la vita (Demetrio, 1996; 1999).

1.3.1.2 ATTACCAMENTO, AFFETTI E COGNIZIONE

Come già detto in precedenza, la mente si struttura attraverso l'esperienza della realtà e all'interno di relazioni significative: sono gli adulti che si prendono cura di noi, infatti, a fornirci una lettura degli eventi e a suggerirci una gamma di reazioni più o meno funzionali ad essi con cui metterci in relazione al mondo. La qualità dei processi mentali è, difatti, strettamente correlata a quella delle relazioni di cura, nei bambini come negli adulti, come è emerso dagli studi degli psicologi che hanno fondato una teoria dell'attaccamento che ha valenza predittiva e retrospettiva rispetto alle modalità relazioni, alle capacità narrative e alle rappresentazioni di sé e del mondo nei bambini come negli adulti (Bowlby, 1976; Carli, 1995; Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warney, 2000; Main, 2008). Ciò equivale a dire che un *pattern* di comportamento infantile può informarci su come sarà il comportamento relazionale adulto, tanto quanto lo stile genitoriale rivela elementi significativi che corrispondono a una specifica storia relazionale passata. Modelli diversi di attaccamento genitore-figlio generano differenze innanzitutto in termini di risposte fisiologiche, nel momento in cui il sistema limbico attiva l'organismo di fronte a situazioni di stress (aumento del battito cardiaco e del ritmo della respirazione, livello di secrezione ormonale). Inoltre, condizionano la successiva elaborazione dello stimolo percettivo che avviene nella corteccia orbito-frontale, che valuta l'evento per tradurlo in un'emozione significativa ed attribuirgli un senso (Damasio, 1995; Rose, 1992; 1997; 2005; Di Cagno, Ravetto e Rigardetto, 1980)¹⁷.

¹⁷ “Le emozioni costituiscono infatti <<processi organizzativi e integrativi>> che svolgono un ruolo centrale nel coordinare diverse attività della mente: conferiscono agli stimoli significati specifici e direzioni motivazionali; partecipano a processi della memoria stato-dipendenti; collegano processi mentali distinti <<sincronicamente>> e <<diacronicamente>> (in un dato momento e nel corso del tempo); creano associazioni complesse tra processi rappresentazionali astratti che presentano analoghi significati emozionali; in base a passate esperienze, sintonizzano le attività dell'intero organismo in funzione delle particolari esigenze del momento” (Ciompi in Siegel, p. 235).

Ecco che, allora, in ognuno di noi i possibili modi di vedere il mondo e costruire relazioni con gli altri sono strettamente legati non solo alla qualità delle proprie connessioni neuronali, ma anche alla capacità di modulare le proprie emozioni ed attribuire, in base ad esse, significati alla realtà. E' dimostrato, in effetti, che esperienze di traumi precoci o di relazioni di attaccamento insicuro determinino, dal punto di vista biologico, l'impossibilità dell'instaurarsi di complesse connessioni neuronali, un minore collegamento tra i due emisferi cerebrali e uno squilibrio dei sistemi simpatico e parasimpatico (che agiscono simultaneamente, e non alternativamente, andando in cortocircuito); mentre, dal punto di vista mentale, risultano compromessi la capacità di ricordare e di narrare coerentemente episodi autobiografici (Carli, 1995; Main, 2008), l'accesso al gioco simbolico, la mentalizzazione e le attitudini empatiche, la percezione di sé come capaci ed amabili, nonché la possibilità di "mantenere un comportamento organizzato in maniera flessibile di fronte a elevati livelli di arousal o tensione" (Sroufe in Siegel, pag. 154; Schore, 1994). La soglia di tollerabilità personale è, infatti, strettamente connessa alla capacità autoregolativa del cervello, che coordina e organizza i flussi di informazioni ed energia e la loro elaborazione, determinando, in definitiva, la possibilità di organizzare e mantenere il Sé coerente ed integrato.

1.3.1.3 LA "SINTONIZZAZIONE"¹⁸ AFFETTIVA" E GLI STATI DELLA MENTE

Ogni stato della mente costituisce un "Sé specializzato" (Siegel, 1999, pag. 226), ossia un pattern di attività ripetitivo nel tempo, con modalità di elaborazione delle informazioni specifiche. La condizione di Sé integrato e

¹⁸ Si intende con "sintonizzazione" uno stato di reciproca risonanza, mentre, nel caso di empatia univoca, ci si riferisce piuttosto ad una situazione di "allineamento emotivo" (Stern, 1998).

“vero” (Winnicott, 1970; 1974) si riferisce all’esperienza di una persistente unità di tutti i propri stati del Sé, non conflittuali, connessi ma distinti, in modo tale che le strutture narrative autobiografiche risultino coerenti attraverso passato, presente e futuro e scaturisca un senso di continuità nel tempo ed una visione degli eventi, del mondo e di se stessi coerente e permeata di sensazioni positive. I significati che il Sé attribuisce sono, come già detto, strettamente connessi alle emozioni che sperimenta, a loro volta fortemente influenzate dallo stato della mente vigente al momento della stimolazione sensoriale. Nei primi anni di vita, “il bambino può sintonizzarsi con gli stati del genitore e utilizzarli per organizzare e regolare i suoi processi mentali” (Siegel, 1999, pag. 121): la comunicazione emotiva si costituisce come fondamentale nella costruzione di una personalità equilibrata e sana. Una connessione profonda tra una coppia (o più) di cervelli, attraverso la tattilità prima che con le parole (Anzieu, 1987, 1996; Farneti e Carlini, 1981; Mazzeo, 2003; Mc Craty et alii, 1998; Montagu, 1989; Wallon, 1980)¹⁹, rappresenta l’esperienza basilare della “sintonizzazione affettiva” (Stern, 1998; Ammaniti e Stern, 1992), per cui una medesima emozione può risuonare in entrambi e trovare un modo per diventare comunicabile, condivisibile e, quindi, tollerabile, nel momento in cui la madre assume su di sé l’emozione negativa e la restituisce bonificata attraverso il processo detto di *rêverie*²⁰. Al contrario, l’impossibilità di sperimentare tale condizione determina un senso diffuso di incomunicabilità, inaccessibilità al proprio mondo interno ed a quello altrui, nonché un profondo senso di vergogna ed inadeguatezza, nel momento in cui il proprio stato di attivazione non trova corrispondenza nella reazione

¹⁹ In alcuni studi è verificato come il contatto fisico influenzi profondamente la qualità dell’attività elettrica cerebrale e la secrezione di endorfine (McCraty et alii, 1998): l’esperienza si iscrive nel corpo (Downing, 1995; Csordas, 2003).

²⁰ Secondo recenti studi, è stato ampiamente riconosciuto il ruolo dei “neuroni a specchio” nel costituirsi delle capacità di imitazione e di empatia negli esseri viventi (Rizzolatti, 2008; Siegel e Hartzell, 2005).

del partner comunicativo (Schore, 1997). La possibilità, invece, di riparare eventuali rotture di tale armonia, garantendone la continuità, permette ad una coppia (o più) di cervelli di costituire nel tempo un “supersistema” diadico unico, garante della salute mentale del sistema stesso, che sopravvive anche quando gli individui che lo formano non sono più in diretta comunicazione (Siegel, 1999, pag. 227; Noam e Fisher, 1996; Trimarchi, 2007; Vygotskij, 1990).

1.3.1.4 I NEURONI A SPECCHIO²¹: IL CORPO COME MEDIATORE

La capacità di sintonizzarsi emotivamente tra due o più persone permette l’accesso alla mente dell’altro, a ciò che sente, nella duplice gradazione di simpatia ed empatia che riguardano, rispettivamente, la comprensione di quello che l’altro prova e la condivisione del medesimo sentimento. Poter leggere la mente altrui, quindi poter prevedere ciò che l’altro potrebbe fare, ha come meccanismo biologico di base lo stesso che sottende la capacità di imitare i gesti di qualcun altro: quando osserviamo una persona compiere un’azione, nel nostro cervello si attivano gli stessi neuroni che si attivano quando siamo noi a compiere la medesima azione in prima persona.

Per questo possiamo imitare l’azione altrui, perché il nostro cervello risuona, per dir così, assieme a quello della persona che stiamo osservando. Si tratta di un meccanismo cerebrale fondamentale, perché permette una sorta di comunicazione non linguistica fra i cervelli. C’è di più: se quel che fai tu è simile a quel che faccio (o potrei fare) io, allora io sono in qualche modo tuo simile, e viceversa. La soggettività umana (...) nasce attraverso meccanismi cerebrali di questo tipo. Detto altrimenti, l’animale umano scopre se stesso – così come sosteneva Merleau-

²¹ Oltre ai *mirror neurons*, sono state recentemente individuate nell’ippocampo anche delle cellule chiamate *grid cells*, che avrebbero la facoltà di rappresentare metricamente lo spazio, fornendo mappe dell’ambiente e, quindi, una rappresentazione motoria e cognitiva di esso (Fyhn et alii, 2004).

Ponty – come quel certo corpo che è, quella certa soggettività che è, soltanto attraverso la relazione con l'altro. La più importante conseguenza psicologica e filosofica di questa scoperta è che, evidentemente, contro la tendenza individualistica prevalente nella psicologia contemporanea, in particolare nelle scienze cognitive, la soggettività animale e umana in particolare, è in realtà una intersoggettività originaria. (...) In altre parole, ci troviamo naturalmente in una relazione di <<consonanza intenzionale>> con le relazioni intenzionali altrui. Questa prospettiva si applica non solo al mondo delle azioni, ma anche e più in generale all'esperienza della emozioni e delle sensazioni vissute da altri (...) non solo perché le condividiamo ma anche perché abbiamo in comune i meccanismi nervosi che le sottendono (Gallese in Cimatti, 2005, virgolette nell'originale; Merleau-Ponty, 1979; Mortari, 2003b).

Tale scoperta, a tutt'oggi fonte di studi più approfonditi, rafforza la concezione dell'uomo come animale intrinsecamente sociale, evidenziando fortemente la dimensione di reciprocità come basilare nella co-costruzione di un' "identità sociale (...) pre-verbale e pre-razionale (...) che ci mette nelle condizioni di accogliere l'altro come simile a noi" (*Ibidem*) e che ha delle ricadute etiche, politiche ed educative assai rilevanti (Melandri, 1990; 1994). Se le radici del linguaggio e del pensiero sono sensori-motorie, allora la corporeità non è solo mediatrice dell'identità e delle relazioni, ma riafferma la propria centralità nelle situazioni formative e di apprendimento che coinvolgono due o più soggetti in relazione tra di essi. Diventa importante, allora, riflettere su quali siano le condizioni materiali e pragmatiche da approntare affinché un'esperienza di cura possa essere formativa, ossia su come costruire un percorso fatto di tempi, spazi, riti, regole, oggetti, linguaggi e azioni che offrano strumenti per il cambiamento, capaci cioè di contenere, sostenere, suggerire procedure e far sperimentare a un soggetto, anche e soprattutto attraverso la propria mediazione corporea, esperienze di quella sintonizzazione affettiva così importante per la salvaguardia della propria salute mentale (Palmieri, 2008).

1.3.2 VERSO UNA DEFINIZIONE DI SALUTE MENTALE

Come già affermato, se la mente si forma nelle interazioni tra il soggetto e l'ambiente, lo stesso si può dire per la qualità della sua salute mentale e della percezione personale di benessere che ne deriva e che dipende dalle modalità cognitive e dalle valutazioni affettive che ognuno attribuisce alla propria vita, in base alle proprie reazioni emotive, alla qualità del proprio umore e al livello della propria soddisfazione. Sono chiamate in gioco, cioè, le modalità individuali di *coping*, cioè “la capacità di far fronte a problemi di salute e malattia, di attivare strategie adattive che riducano le sofferenze o permettano un rapporto equilibrato con l'ambiente” (Zannini, 2001, pag. 38). Affinché questa capacità sia efficace, incideranno la qualità e l'intensità della percezione personale rispetto ad un evento ambientale stressante, che, a loro volta, dipenderanno dalle esperienze precedenti, dalle predisposizioni caratteriali, dalle risorse interne, nonché dal supporto sociale e dalla libertà di azione e decisione posseduta (Khun, 2009; Cyrulnick, 2002; 2003): il benessere che ne può derivare è, perciò, qualcosa che va riconquistato. Il benessere soggettivo è stato reso misurabile dal punto di vista psicologico attraverso alcuni parametri, quali:

“nutrire atteggiamenti positivi verso sé stessi, l'autorealizzazione, l'autonomia, la padronanza nell'ambito lavorativo e nelle relazioni sociali, l'integrazione, la percezione accurata della realtà, (...) la capacità di prendersi cura degli altri” (Zannini, 2001, pag. 38)

(quest'ultima, tuttavia, quando non è motivo di forte affaticamento, come sarà discusso nel capitolo terzo a proposito delle professioni educative o di cura). Il continuo richiamo al ruolo delle relazioni apre il discorso anche alle dimensioni sociali del benessere, che comprendono il “sentire di appartenere ad una comunità, (...) sentirsi fiduciosi nei confronti degli altri, (...) sentirsi accettati”, poter contribuire alla società e avere fiducia nelle istituzioni (*Ibidem*). Ecco che, allora, l'esperienza personale dello star bene risulta fondata sulla qualità del rapporto con se stessi (rispetto alle dimensioni di autorealizzazione, accettazione, crescita), il proprio futuro (possedere uno

scopo, un progetto), le altre persone (gestire le dinamiche complesse di autonomia e dipendenza), l'ambiente (padronanza), ma anche la possibilità di far parte di un'entità più ampia (appartenenza e senso di comunità).
Riassumendo,

mental health, as an indivisibile part of general health, reflects the equilibrium between the individual and his/her environment. The determinants of Mental Health include:

- individual factors and experiences (e.g. childhood events, recent traumas, etc.)
- social interactions (e.g. family relationships, work relationships etc.)
- societal structures and resources (e.g. welfare and support systems)
- cultural values (e.g. transitionals cultures; multi-cultural conflicts).

Positive mental health considers mental health as a resource. It is essential to general weel-being as well as to our ability to perceive, comprehend and interpret our surroundings, to adopt to them or to change them if necessary, and to communicate with each other. Healthy mental abilities and functions enable us to experience life as meaningful, helping us to be, among other things, creative and productive members of society²² (Khun, 2009, pagg. 2-3).

²² La salute mentale, parte indivisibile dalla salute generale, riflette l'equilibrio tra gli individui ed il loro ambiente. I fattori determinanti la salute mentale comprendono:

- fattori individuali ed esperienziali (ad esempio: eventi infantili, traumi recenti, etc.);
- interazioni sociali (ad esempio: rapporti familiari, rapporti di lavoro, etc.);
- strutture sociali e risorse (ad esempio: benessere e sistemi di sostegno);
- valori culturali (ad esempio: culture di transizione, conflitti multiculturali).

In questa recente definizione, tuttavia, emerge una trama di relazioni tra diversi elementi (per esempio salute, benessere, ambiente, lavoro) che si connettono in modo solo apparentemente innocuo, in quanto costituiscono la risultante di una stratificazione storica di significati agglutinatisi attorno al concetto di <<salute>>. Se è vero, difatti, che la salute mentale dipende dall'ambiente, è anche vero che la definizione di salute dipende dal contesto storico in cui emerge.

1.3.2.1 SALUTE, SACRALITA' E NORMATIVITA'

La World Health Organization ha recentemente circoscritto la salute ad “uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale, e non solamente l'assenza di malattia” (WHO in Lo Coco e Lo Verso, 2006, pag. 32): la ricerca continua di questo stato è il tema primario della società occidentale moderna, alimentato dallo sviluppo delle tecniche e delle tecnologie per ottimizzare la vita ed eludere la morte (che scivola nello spazio del non-detto). Tuttavia, è una ricerca destinata a fallire, perché la battaglia esteriore contro la propria finitezza, combattuta nell'aderenza coatta alla moda del *fitness*, non può compensare la deriva individualistica contemporanea che ha disgregato le condizioni interiori del benessere sociale. Nella rincorsa all'efficienza e al benessere a tutti i costi, ci si dimentica però che la sofferenza ha un ruolo essenziale nell'esistenza di ognuno, in quanto sono inevitabili le piccole frustrazioni ottimali, ossia “le normali quote di sofferenza (...) affinché la mente possa crescere” (Di Maria in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 31; Lo Verso et alii, 1987): se assumiamo che la frustrazione è la maggiore leva per l'apprendimento (Armstrong, 2006), occorre imparare a tollerarla, abbandonando le illusioni della guarigione

La salute mentale è considerata una risorsa. È essenziale per il generale benessere, nonché per la nostra capacità di percepire, comprendere ed interpretare il nostro ambiente, adattandosi ad esso o mutandolo se necessario, e per comunicare con gli altri. Abilità e funzioni mentali sane ci consentono esperienze di vita significative, aiutandoci ad essere, tra le alte cose, creativi e produttori nella società (traduzione mia).

definitiva, accettando l'ambivalenza del dolore. Storicamente, esso ripropone la domanda esistenziale rispetto al perché degli eventi, legandosi a livello immaginario con le dimensioni della colpa e della penitenza (a partire dalla figura biblica di Giobbe; Portinaro, 2002); di conseguenza, la malattia sarebbe riconducibile al peccato, tanto quanto la salute come forza esuberante, fertile e vitale, sarebbe connessa alle dimensioni del sacro, della salvezza, della guarigione²³ e della santità²⁴ (Giraud, 1986). La salute corporea ha, fin dai tempi dei Greci, il suo corrispettivo nella salute dell'anima, la temperanza: entrambe, per mantenersi, hanno bisogno di un confine protettivo (il sistema immunitario, il sistema sociale); da questo punto di vista, la malattia mentale è un'esperienza di dolore perturbante troppo intensa per essere tollerata e contenuta, in quanto genera disordine, delirio e conflitto. Tuttavia, da un discorso che la categorizzava in modo ambivalente in quanto mania divina e punizione celeste, quindi la curava attraverso rimedi <<morali>> fondati sulla teoria dei fluidi, si è passati nell'epoca moderna all'uso del termine greco *nosos* (malattia), che la rende oggetto irrazionale necessitante di un controllo razionale tecnico-scientifico, in grado di produrre <<sapere>> individuando criteri sindromici e sintomatici per approntare la cura esatta che riporti alla situazione iniziale; ciò, evidentemente, permette l'instaurarsi di una cultura di controllo sociale attraverso l'esclusione dei deboli e dei diversi, ossia gli individui non

²³ Il verbo vedico *su-sva* (gonfiarsi, accrescere) è la radice dei verbi greci *kyein* (essere incinta) e *kyros* (forza, sovranità). L'aggettivo gotico *hails* (salvezza, salute, integrità fisica) è, invece, la radice del tedesco *heilig* (sacro), tradotto dal greco *hygies* (in buona salute) (Lo Coco e Lo Verso, 2006). Il latino *salus* (fortuna, benessere, prosperità, vita, salvezza, sicurezza, dedica), invece, deriva dal greco *holos* (tutto, insieme) (Zannini, 2001; Ingrosso, 1994).

²⁴ Il latino *sanctus* indica qualcosa che viene difeso, ma indica il muro e non lo spazio che vi è racchiuso: è ciò che viene interdetto, "è il punto di resistenza che consente alla vita di durare fino a quando si assoggetta a ciò che la protegge" (Esposito in Lo Coco e Lo Verso, 2006, pag. 32). Ciò ha un curioso rimando alla necessità di controllo medico, in un gioco dialettico che rimanda all'ambivalenza del termine greco *pharmakon* (cura, veleno).

normalizzati dai canoni politico-economici del capitalismo (Foucault, 1984; Galimberti, 1983; 1999; Morin, 1991; 2005a; Natoli, 1999). In effetti, la normalità è qualcosa che ha a che fare con la norma e la normatività, in quanto propone un modello che rende misurabili le variazioni da esso per eccesso o per difetto. Tuttavia, è possibile pensare, innanzitutto, che anche la malattia abbia le proprie norme e, secondariamente, che la condizione di salute presuppone “la possibilità di oltrepassare la norma che definisce il normale momentaneo, la possibilità di tollerare infrazioni alla norma abituale e di istituire norme nuove in situazioni nuove” (Canguilhem in Lo Coco e Lo Verso, 2006, pag. 35).

1.3.2.1.1 Salute e malattia

In base alle considerazioni precedenti, è possibile dire che non esiste un individuo malato, ma una situazione problematica complessa in cui il sintomo si va a localizzare (Foulkes, 1976): una condizione di vita contraddittoria assume il significato di malattia in base a dimensione “necessaria, significativa e storica” (Foucault, 1984, pag. 33; Sabatino, 1993), perché “comporta (...) un nucleo di significati che deriva dall’ambito in cui si è manifestata – e in primo luogo il semplice fatto di esservi circoscritta in quanto malattia” (Ivi, pag. 65); la definizione ha però portata negativa, essendo fissata in confronto ad una normalità²⁵, e possiede un aspetto virtuale che si concretizza nelle pratiche storiche, in quanto è definita da manifestazioni sintomatiche di per sé non patologiche, ma che diventano tali all’interno di classificazioni create dalla cultura in cui prendono forma e che, quindi, diventano oggetto di cura medica. Ciò significa che il discorso sulla salute e sulla malattia è lo spazio storico-logico che ordina un campo di significazione e stabilisce una catena di segni

²⁵ La parola “normale” deriva dal latino *norma* e dal greco *orto* e si riferisce non solo alla descrizione dell’angolo retto, ma anche al giudizio normativo per cui esso è un angolo giusto; definire qualcosa rispetto alla norma è un’operazione che, perciò, parla della differenza ed evoca la differenziazione.

significanti, stabilendo in tal modo regole di produzione della verità, che hanno per effetto quello di autorizzare tecniche di assoggettamento mutevoli e situate (Natoli, 2005). In effetti, dare un nome ai fenomeni ne sancisce l'esistenza e ne determina la sostanza: ha un effetto retroattivo a valanga, per cui il fatto di essere classificate in un certo modo influenza le persone catalogate modificandole, plasmandole giorno dopo giorno attraverso i discorsi che su di esse si producono e a cui essere stesse partecipano in un sistema complesso di influenze reciproche che include la visione di sé, la propria visibilità sociale, gli interessi politico-socio-economici delle istituzioni e la struttura del sapere scientifico (van Hacking, 2005). Perciò, oggi che "è venuta meno la fiducia nel potere ordinatore e padroneggiatore delle strutture organizzative della disciplina" (Petrella in Lo Coco e Lo Verso, 2006, pag. 30), è ancor più doveroso ripensare la malattia e la salute non come oggetti naturali da spiegare, ma come prodotti storici da comprendere a partire dai discorsi interrelati a proposito di psiche, corpo e società (Foucault, 1984; 1997; Ceruti, 1986; Devereux, 1973; Fassin, 2007).

Concludendo, è possibile riportare la salute alla portata dell'esperienza umana quotidiana: si può passare

dal concetto di sanità come assenza di malattia, al concetto di salute come benessere che può essere presente anche in condizioni di malattia, significa porre in modo radicale le problematiche relative al rapporto tra soggettività e oggettività, tra privato e pubblico, tra dominio e rottura trasformativa (Di Maria in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 93).

In tal modo, ogni "crisi può essere un momento di crescita, proprio perché la sofferenza non è il benessere, ma il benessere una condizione della sofferenza" (Lo Verso in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 32). Se la malattia può essere ricompresa come una caduta di efficienza compatibile con la vita, la salute diventa la capacità di rialzarsi dopo ogni caduta, di lavorare l'eccesso di disordine: è un equilibrio precario lungo un percorso che contempla la presenza di conflitti e sofferenze, ma anche la possibilità

di trarsene fuori; non indica più un valore normativo, ma una condizione di consapevolezza di sé e di apertura progettuale e relazionale, che contempla “l’abbandono della cultura della dipendenza da qualcosa o da qualcuno verso la cultura della reciprocità, della solidarietà, che vogliono partecipazione, appartenenza, capacità critica, condivisione” (Di Maria in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 93).

1.3.2.2 MENTE CURA TE STESSA²⁶

La salute ha a che fare con la tematica della libertà e della realizzazione di sé; presuppone un adattamento reciproco tra uomo e ambiente e “una progressiva assunzione di controllo e responsabilità sulla propria salute da parte delle persone” (Ingrosso in Zannin, 2001, pag. 41). Ciò è possibile attraverso la capacità di modificare i propri stati della mente e la qualità del loro avvicinarsi, ossia attraverso la conoscenza di sé che deriva dal prendersi cura di se stessi, attività fondamentale che permette di capire il proprio posto nella società e a perseguire la propria verità che già suggerivano le filosofie antiche a proposito della vita virtuosa (Mortari, 2002; 2006a; 2009; Foucault, 1992), in quanto costituisce una risorsa per far fronte ai cambiamenti vitali, coniugando efficacemente flessibilità e continuità del sistema-mente tra momenti di solitudine e momenti di socialità. Creare situazioni di disequilibrio tollerabili permette, quindi, di trovare una nuova riorganizzazione più armonica senza generare un’ansia eccessiva. Formare ad identificare e condividere lo stato emozionale, apprendere a nascondere in alcuni contesti le proprie emozioni, scegliere di controllare, significare e modificare i propri impulsi senza esserne preda, genera nuove connessioni neuronali e nuovi modi più autentici di essere-nel-mondo. Infatti, i “processi che vengono collegati all’interno della coscienza possono essere manipolati e alterati intenzionalmente, allo scopo

²⁶ Parafasando O’Donohue, (O’Donohue, 1997). La tematica della cura della mente sarà poi ripresa nei capitoli successivi della presente dissertazione.

di generare risposte maggiormente adattive” (Siegel, 1999, pag. 257): l’autoriflessione e la metacognizione rendono possibile “la mobilitazione di pensieri e comportamenti che facilitano il raggiungimento di particolari obiettivi, attraverso l’acquisizione di nuovi livelli di integrazione” (*Ivi*, pag. 259), corrispondenti a nuovi modi di interpretare gli eventi e diversificare le proprie reazioni, presenti e future, in base alle nuove aspettative create.

L’organizzazione del Sé è acquisita all’interno di esperienze interpersonali di sintonizzazione affettiva, che consentono l’amplificazione di stati emotivi positivi e facilitano il controllo di emozioni negative (*Ivi*, pag.267):

ogni esperienza di attaccamento sicuro, in cui è possibile sperimentare tale sintonizzazione, alimenta ulteriori processi integrativi ed organizzativi del Sé, in un circolo virtuoso che funziona esattamente al contrario rispetto a quello creato dal persistere di legami insicuri, che garantiscono, invece, il permanere di un Sé inautentico e scisso, in cui le esperienze negative non sono riconosciute ed accettate e non possono, quindi, creare significato e coerenza all’interno del Sé. Ogni processo di integrazione, inoltre, permette “ai flussi di informazioni della mente di raggiungere un equilibrio verso la massimizzazione della complessità” (*Ivi*, pag. 311), in accordo alla teoria dei sistemi per cui maggiore è la complessità di un sistema, maggiore sono la sua stabilità e la sua capacità di mostrarsi flessibile.

1.3.3 RIAPPROPRIARSI DI UN DISCORSO: LA SALUTE PSICHICA COME ESITO DI STORIE DI FORMAZIONE

E’ possibile, a questo punto, ricapitolare alcuni presupposti, precedentemente esposti, che possano validare la tesi che vede la salute psichica come esito di storie di formazione. Dunque, innanzitutto l’uomo è un animale sociale, che impara attraverso l’imitazione e che, essenzialmente, è dotato di una struttura biologica che lo rende capace di connettersi alle menti degli altri a partire dalla propria corporeità. Ogni

essere umano, dunque, è “geneticamente disposto ad apprendere” (Napolitani in Riva, 2004, pag. 88) dai suoi simili nella materialità dell’esperienza quotidiana in cui è immerso. Ma, se consideriamo l’apprendimento come una questione formativa e definiamo formazione “tutto ciò che ha fatto sì che il soggetto, o una certa situazione, si ritrovi ad essere quello che è” (Ivi, pag.26), allora la storia di formazione di quel soggetto comprende la storia di come, all’interno di uno o più gruppi di altri soggetti, ha imparato ad imitare e, perciò, come ha imparato ad imparare; in che modo si sono evoluti i suoi pattern neuronali e, quindi, i suoi stati della mente e la sua capacità di sintonizzarsi con le menti altrui; come si sono formati i suoi modelli di attaccamento e, di conseguenza, in che maniera sa modulare e comunicare le proprie emozioni, si rappresenta il mondo ed attribuisce significati agli eventi. Tutto ciò, come già detto, concorre a preservare o meno la salute mentale di quel soggetto-in-relazione-col-mondo, che pensa, sente ed agisce all’interno di differenti dispositivi, compresi quelli educativi che, per loro stessa natura, presuppongono l’apprendimento in una dimensione relazionale e corporea fondante. “La psicopatologia non nasce dai fantasmi intrapsichici del bambino, nasce da un campo mentale, familiare e culturale, né passivo né causalistico, ovviamente, con il quale il soggetto si confronta” (Di Maria in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 44; Ceruti e Lo Verso, 1998; Yalom, 1995): il disagio psichico, come la salute mentale, sono esiti del rapporto tra l’individuo e l’ambiente e che non sono condizioni immutabili nel tempo (per lo meno, per quanto riguarda la natura di alcune patologie mentali di minore entità) ma che, al contrario, sono passibili di essere modificati all’interno di *settings* che presentino caratteristiche particolari a tale scopo. Se a ciò aggiungiamo il fatto che l’educazione si occupa del cambiamento all’interno di un contesto, allora,

la pedagogia si deve riappropriare, a pieno e totale diritto, anche del discorso della patologia psicologica e di quella psichiatrica (...), come del disagio psichico in generale, perché essi vanno considerati l’esito di storie di formazione (Riva, 2004, pag. 11).

Infine, avendo dimostrato come le emozioni siano una componente fondamentale della vita sociale, nonché base sostanziale dei meccanismi di valutazione e significazione del mondo, diventa possibile anche declinare l'approccio alla formazione come clinico, ossia afferente alla clinica della formazione, cioè attento ai significati e alle emozioni implicate nei contesti educativi e formativi e dedicato a "individuare e (...) affrontare tutte quelle dimensioni presenti nella pratica educativa che sfuggono ad una seria e rigorosa dichiarazione di intenti teorici e metodologici" (Rezzara e Riva, 1999, pag. 16). E' un approccio, cioè, teso a indagare non solo gli aspetti espliciti ma anche, e soprattutto, le dimensioni implicite, in ombra, inconsapevoli, legate alle situazioni concrete del fare educativo, sia in ambito formativo che di ricerca²⁷.

1.3.3.1 LA FORZA DEL GRUPPO

A partire dalla constatazione che l'essere umano apprende principalmente in gruppo, e poi porta dentro di sé i modelli relazionali appresi anche quando è solo, appare rilevante la possibilità di predisporre una "materialità educativa" *ad hoc* in cui sia possibile formarsi per facilitare la bonifica dei disagi e promuovere la salute mentale dei partecipanti (Barone, 1997). Infatti, la possibilità di coinvolgersi in attività specifiche, come in situazioni sociali positive, costituiscono delle esperienze ottimali di legami spontanei e vibranti (Comunian, 2004; Csikszentmihalyi, 1990), che supportano empiricamente l'idea che esista una relazione fra processi integrativi e queste esperienze di <<unione>> o <<flusso>>. In tali legami, è possibile leggere gli stati della mente altrui e, di conseguenza, prevederne il comportamento: questo permette, a sua volta, di diventare membro di una comunità e raggiungere

²⁷ In tal senso, essendo stato scelto come metodo empirico per la parte di ricerca sul campo afferente a questa tesi, si rimanda per una più approfondita spiegazione della clinica della formazione al capitolo 5 della presente trattazione.

<<stati di gruppo>> che favoriscono lo sviluppo di sistemi dotati di capacità di *problem solving* più efficaci per affrontare un mondo difficile e competitivo (Siegel, pag. 319, corsivo mio, virgolette nell'originale),

donando un senso di stabilità e sicurezza. Inoltre, ne discende anche la possibilità di condividere la saggezza acquisita dai membri più anziani attraverso racconti di storie (Cyrulnick 2002; 2003)²⁸. Come detto finora,

la capacità di connessione interpersonale è associata al raggiungimento di nuovi livelli di coerenza della mente. Queste nuove capacità di integrazione – interne ed interpersonali – possono dare luogo a un senso di vitalità e spontaneità, di liberazione di idee ed energie, che può portare a intraprendere varie forme di attività <<creative>> (come pittura, scultura, danza, poesia)²⁹, e che in generale si traduce in un più profondo coinvolgimento nelle <<normali>> esperienze della vita quotidiana (Siegel, 1999, pag. 324, corsivo nell'originale)

anche in situazioni di “risonanza interpersonale”, spazi sicuri dove sia possibile pensare i pensieri. Tutte le “comunicazioni collaborative contingenti” (Siegel e Hartzell, 2005) che si possono generare in uno spazio di gruppo del genere potrà presentare aspetti di continuità, familiarità, prevedibilità, ma, al contempo, di flessibilità, novità ed incertezza, garantendo il nutrimento e la cura delle menti che ne fanno parte. Natura e cultura, individuo e gruppo sono dimensioni così strettamente intrecciate da non essere più definitivamente e chiaramente distinguibili nei loro effetti e nelle loro cause. Se da una parte è la competenza sociale dell'uomo che ne garantisce la sua stessa sopravvivenza e la sua evoluzione, dall'altra

²⁸ Ciò è permesso anche dall'integrazione delle funzioni dei due emisferi cerebrali: il destro, che decodifica il contesto generale, i significati globali, le relazioni e le emozioni; il sinistro, che crea spiegazioni logiche a partire dai dati specifici (Ross, 1996).

²⁹ Ma anche, viceversa, l'esperienza creativa ed artistica può portare ad una maggiore integrazione degli stati del Sé (Chasseguet-Smirgel, 1989).

l'appartenenza a uno o più gruppi non assicura di per sé la salute mentale, sia perché il gruppo può non possedere le caratteristiche necessarie per offrire un ambiente <<sufficientemente buono>> per la crescita (Applegate e Bonovitz, 1998), sia perché far parte di un gruppo muove inevitabilmente e costitutivamente in ogni membro massicci processi fantasmatici, che pongono in discussione i confini della propria identità e le possibilità personali di esistenza, secondo modalità inconsce che saranno meglio approfondite nel corso del capitolo successivo.

2. TEORIE SULLE DINAMICHE DI GRUPPO

E' stato affermato che la condizione sociale è costitutivamente originaria dell'esperienza umana, in quanto ognuno di noi nasce e cresce in un gruppo che lo fa oggetto di pratiche di cura, inscrivendolo in un contesto culturale familiare e sociale che lo informa rispetto a se stesso e al mondo, plasmando la sua mente attraverso un'originaria manipolazione del corpo. Nel momento in cui il senso di comunità è disgregato, come avviene nella società liquida contemporanea, anche l'identità individuale viene invasa da un inquietante senso di precarietà esistenziale. L'appartenenza al gruppo, tuttavia, non è scevra di ombre, in quanto identità individuale e identità collettiva vi si trovano implicate in una dialettica conflittuale e complessa: per chiarire questi aspetti oscuri delle dinamiche di gruppo appare, dunque, necessario affrontare il pensiero teorico del panorama internazionale che illustra le principali teorie psicoanalitiche, utili ai fini della mia dissertazione e della progettazione successiva della parte empirica della mia ricerca. Le teorie che verranno esposte hanno come origine comune la riflessione rispetto all'esperienza pilota di W. R. Bion, J. Rickman, H. Ezriel e S. H. Foulkes con i soldati reduci dalla Seconda Guerra (Bion, 2000; Foulkes, 1974; 1976), per i quali erano stati approntati degli interventi psicoterapeutici sperimentali in gruppo per far fronte alla scarsità di psicoanalisti rispetto al numero dei pazienti; successivamente, tali interventi vennero elaborati nel decennio successivo dalla scuola argentina di E. Pichon-Rivière e J. Bleger (Pichon-Rivière, 1985) e, vent'anni dopo, da quella francese di J. B. Pontalis, R. Kaës e D. Anzieu e da quella italiana di F. Napolitani e F. Fornari (Anzieu e Martin, 1997; Fornari, 1985; Napolitani, 1987; Kaës, 1999; Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1995; Pontalis, 1963). Ognuna di queste riflessioni teoriche, tuttavia, ha le proprie radici nelle precedenti riflessioni di S. Freud a proposito delle relazioni sociali e della formazione del sé, trattazioni che per sommi capi andremo qui di seguito ad esporre.

2.1 ANTEFATTI: FREUD

Le ricerche antropologiche e sociologiche di S. Freud propongono una serie di riflessioni interessanti rispetto al rapporto tra singolo e gruppo, saldandoli in quanto entrambi soggetti abitati “da una mappa originaria del significato affettivo” (Fornari, 1985, pag. 3) articolati in codici inconsci, “che costituiscono una competenza affettiva originaria comune a ogni uomo e hanno la funzione di significazione e programmazione degli affetti” (Ivi, pag. 14). In particolare, lo psicanalista tedesco sottolinea la necessità umana di appartenere a un gruppo affinché esso ponga un freno alle pulsioni individuali, cioè a quei moti istintuali che spingono ogni individuo alla soddisfazione immediata dei propri bisogni primitivi, per indirizzarle costruttivamente verso mete accettabili dalla maggioranza; ciò avverrebbe attraverso l’istituzione di un contratto collettivo fondato sul diritto, ossia sull’aderenza a regole di comportamento condivise, che possano garantire sicurezza, amore e civiltà, quindi la sopravvivenza stessa del gruppo, affinché non precipiti nel caos originario dell’orda primitiva. L’iniziazione a tale dimensione culturale avverrebbe principalmente attraverso l’apprendimento infantile del controllo degli sfinteri, che garantirebbe una rimozione precoce dell’erotismo anale (agente rispetto agli assi simbolici: trattenere-lasciare, contenere-versare, sporcare-pulire, donare-ricevere, accettare-rifiutare, lasciare tracce-distruggere), saldando fermamente la disciplina del corpo alle rappresentazioni mentali, agli affetti e ai significati culturali che vi corrispondono. In tal modo, l’ordine e la pulizia, ma anche il sacrificio e la proibizione, assumerebbero una funzione umanizzante riconosciuta nei rapporti sociali, permettendo la trasformazione della dimensione del bisogno in quella del desiderio, in virtù dell’attesa o della trasformazione della propria soddisfazione. Tale discorso si inserisce nell’alveo dell’antica tradizione filosofica greca a proposito del controllo di sé e della vita virtuosa (Aristotele, 2000), ma se ne discosta rispetto alla consapevolezza che questo agire richiede: il patto moderno di rinuncia narcisistica alla realizzazione diretta delle proprie mete pulsionali, ossia

l'accettazione delle regole di convivenza sociale a discapito della propria soddisfazione, sarebbe un patto denegativo, cioè basato sulla rimozione, sullo spostamento nell'inconscio sia della rinuncia personale sia del patto stesso. Di conseguenza, ciò che viene rimosso non è oggetto di riflessione, ma rimane impensabile e irrappresentabile: il silenzio che lo avvolge preserva l'accesso a una parola che spiega e divide, rendendolo inaccessibile al pensiero (Freud, 1975). La psicologia individuale, quindi, dipenderebbe fin dall'inizio da una psicologia sociale³⁰, ma non solo: coinciderebbe con essa; il gruppo dei pari, infatti, nascerebbe dal pasto totemico rituale, cioè dall'assassinio del capo dell'orda e dal successivo banchetto che di esso ne fanno i figli, al fine di conquistarsi il libero accesso alle donne del proprio e dell'altrui gruppo (quindi attraverso l'istituzione dell'esogamia). Questo evento primitivo avrebbe concorso a formare nei pari, attraverso un'ideazione collettiva e una comunione simbolica, una psiche di massa o anima di gruppo trasmissibile poi di generazione in generazione (Freud, 1969). Nei grandi raggruppamenti, tale identificazione reciproca si manifesterebbe in maniera particolarmente intensa, ordinando la struttura libidica dei legami e creando uno spirito di corpo tale da favorire l'abbandono di una parte dei propri ideali per trasferirla sul capo (Freud, 2003). A differenza dei suoi successori, è evidente come S. Freud prenda principalmente in considerazione l'effetto inibente dei gruppi sui singoli, analizzando in particolar modo la funzione del *leader* in quanto sostituto dell'Ideale dell'Io, cioè del modello ideale a cui l'Io vorrebbe tendere, in modo che la massa-orda possa assumerlo come divinità e delegargli collusivamente i doveri di guida, alleggerendosi dalla fatica del pensiero. Questo meccanismo darebbe liceità all'espressione pubblica di sentimenti quali invidia, odio, gelosia, rabbia e voglia assassina, attraverso prassi socialmente ratificate, quindi occultate e negate, ma strettamente legate ai processi basati sulla realtà (Jacques in Klein et alii, 1994): le emozioni negative, proiettate all'esterno

³⁰ Infatti, "chiedere quale dei due termini, individuo o società, preceda l'altro, equivale a porsi il problema dell'uovo e della gallina" (Piaget in Napolitani, 1987, pag. 54).

dei singoli, verrebbero incorporate all'interno delle strutture istituzionali in virtù dei processi di identificazione introiettiva (portare elementi dell'oggetto dentro di sé) o proiettiva (trasferire elementi di sé nell'altro; Klein et alii, 1994), di natura sia sana che bizzarra, assicurando la trasmissione dell'esame di realtà da una generazione all'altra. In tale passaggio sarebbe garantito anche il trasferimento della concettualizzazione del reale che il gruppo ha costruito, offrendo una forma simbolica che permane come sostrato del pensiero collettivo ed individuale, dando garanzia di immortalità all'insieme che si perpetua ma, al contempo, nel momento in cui si è consapevoli della necessità di perpetuarsi attraverso i discendenti, facendo prendere atto dell'inevitabilità della propria morte personale.

L'intreccio delle identificazioni e il dialogo irrisolto tra la psiche di massa e quella individuale sono sicuramente due nodi critici sempre presenti, rispetto ai quali occorre pensare le dinamiche di gruppo e a come sia possibile ritagliare spazi di benessere che possano preservare sia l'aspetto dell'appartenenza che quello della singolarità.

2.2 LA TEORIA DELLA GRUPPOANALISI

La teoria della Gruppoanalisi, o teoria gruppale della personalità, ha trovato radici in Italia nella scuola di Palermo, connotandosi multidisciplinarmente a partire dagli apporti della psicanalisi, dell'antropologia, della biologia, delle neuroscienze e della storia delle civiltà. Questa corrente si rifà soprattutto al pensiero di H. S. Foulkes, intendendo l'esperienza clinica come terapia *by the group*, differenziandosi dalla visione *of the group* bioniana o *in the group* slavsoviana (Lo Verso, 1984; Lo Verso e Raia, 1998), in cui i vertici del *set* (organizzazione), del *setting* (istituzione) e della formazione si intrecciano con quelli della struttura, del processo e del contenuto del lavoro di gruppo in uno spazio e in un tempo transizionali, cioè operanti sui diversi livelli della vita psichica (giorno/notte, simmetria/asimmetria, istituyente/istituto, identità-coazione/creatività-

lacerazione, gruppo interno/gruppo esterno). Questo modello analitico contempla anche il dispositivo finzionale del teatro e dello psicodramma, ma non è considerato applicabile nei gruppi di lavoro per il suo impatto regressivo, pur producendo l'ampliamento dell'area dei significati. Si è particolarmente interessato alla marginalità, come fenomeno estremamente ricco nel suo proporre modelli concreti di vita alternativi a quelli ufficiali e legittimi, dissolti nella crisi contemporanea. Dal punto di vista della presente trattazione, offre spunti di riflessione molto interessanti sia mettendo in luce gli aspetti metaforici dei discorsi di gruppo, sia rilanciando il ragionamento precedente rispetto alla portanza della materialità educativa nell'intreccio tra assetti biologici e culturali dei gruppi umani (Barone, 1997); inoltre, corpo e cultura sono particolarmente pregnanti all'interno del dispositivo teatrale gruppoanalitico, che si presta a essere formativo perché opera sia sul piano delle rappresentazioni che delle relazioni, ponendo il corpo e il contesto al centro dell'intervento trasformativo delle dinamiche del gruppo che vi partecipa, attraverso l'uso del teatro e dello psicodramma.

2.2.1 IL "MARE DENTRO"³¹

Il mare Mediterraneo è considerato dalla gruppoanalisi la metafora fondativa dei miti e delle epistemologie occidentali, che riunisce in sé le ambivalenze simboliche di Apollo (dio greco della luce e della razionalità) e Dioniso (semidio greco dell'ebbrezza sfrenata; Graves, 1955). E' difatti una riserva immaginativa, onirica e letteraria da cui attingere per leggere le dinamiche di gruppo, anche attraverso le dimensioni antropologiche e filosofiche comuni ai popoli delle civiltà che sono vissute, e vivono, lungo le sue sponde. Comune alla storia del nostro mare e dei gruppi sono, infatti, il tema del viaggio di ritorno degli eroi a casa (uno per tutti, Ulisse) guidato dalla nostalgia, che ci dice qualcosa riguardo il rapporto tra distanza e

³¹ Lo Verso, 2008.

lontananza, tra maschile e femminile, tra concittadino e straniero, invasione agita o subita, parola e silenzio. Soprattutto le ultime connessioni sono particolarmente vive all'interno del tessuto culturale del meridione italiano, fatto preda di numerose conquiste straniere nel corso della storia, che hanno lasciato la profonda impronta che emerge dal sentire gruppoanalitico. Infatti, le dinamiche dell'occupare e dell'essere occupato vengono riportate a quelle che relazionano la parola e il silenzio, nella modalità del tutto peculiare che pervade la cultura del Sud, in cui la resistenza all'invasore e l'onore personale si sostanziano, e permangono tuttora, nell'omertà tipica delle organizzazioni mafiose (Lo Verso, 2004).

La riflessione sul Mediterraneo può anche portarci a considerare come l'esplorazione e l'incontro siano possibili se sono supportate dalla speranza di ritrovare la propria dimora sicura. In caso contrario, infatti, la mancanza che ne deriva formerebbe un vuoto incolmabile, una meta irraggiungibile, la cui assenza determinerebbe vissuti depressivi profondi e un senso di perdita di sé e del mondo. Non solo: la ricerca dello sconosciuto è legata al desiderio e alla paura della bellezza, in cui potersi immergere per vivificarsi, affinché le "*parti non nate*" possano esistere e venire simbolizzate (Lo verso, 1994, pag. 74, corsivo nell'originale). Il Mediterraneo si presta anche per un'ulteriore metafora: attraversare e condurre i movimenti del gruppo, fatti di onde e di correnti, così come vivere immersi nella società liquida contemporanea, è come navigare le mutevoli acque marine; è necessario, quindi, orientarsi come i fenici, senza mappe precise, affidando la propria sopravvivenza alla collaborazione dell'equipaggio ed al saggio uso degli strumenti di bordo (Lo Verso, 1994; 2008).

2.2.2 LA "NEOTENIA": CONDIZIONE BIOLOGICA IMPRESCINDIBILE

Per comprendere l'interdipendenza che l'ottica gruppo analitica pone tra miti mediterranei e mondo interno, ma anche gruppo e individuo, antropologia ed inconscio, appare necessario mettere in luce, innanzitutto, il

concetto di neotenia (dal greco *neo-* e *tenein*, <<tendere di nuovo>>), che indica

una specifica caratterizzazione biopsichica della specie *Sapiens*, che consente di radicare saldamente nel biologico e nel culturale insieme, inscindibilmente intrecciati tra loro, le modalità *specificamente umane* di essere nel mondo (Lo Verso, 1994, pag. 94, corsivo nell'originale).

Nato in campo biologico, il termine si riferisce “a un processo evolutivo verso una nuova specie mediante il mantenimento di stadi primitivi larvali” (*Ibidem*) o embrionici anche durante la vita adulta: pare che questa generale mancanza di specializzazione organica sia proprio l'origine della plasticità e della capacità di apprendere, tipica degli umani, che ne ha permesso l'evoluzione lungo il corso della storia della vita sulla Terra.

2.2.1.1 CARATTERISTICHE EMBRIONALI DELL'ESSERE UMANO

Principalmente, gli aspetti fondanti del carattere embrionico umano riguardano: la morfologia fisica, cioè la persistenza di caratteristiche fetali (per esempio tardata dentizione, chiusura ritardata delle suture craniche, glabrezza, sviluppo ritardato del sistema endocrino); l'eterocronia dello sviluppo, cioè la continuazione della maturazione fisico-psichica durante un protratto periodo di tempo; la plasticità e la ricettività cerebrale, cioè la capacità delle strutture cerebrali di crescere ed evolversi lungo tutto l'arco di vita, garantendo la possibilità di apprendere e dando origine a quel fenomeno complesso denominato mente; infine, la necessità di un nucleo antropologico-culturale familiare, cioè un gruppo che garantisca le cure senza le quali un neonato umano, proprio a causa delle sue caratteristiche neoteniche, perirebbe. Ecco che la mancanza di specializzazione evolutiva, la carenza strumentale che caratterizza l'essere umano, da potenziale limite si trasforma in una possibilità vantaggiosa dal punto di vista evolutivo, perché gli permette di apprendere, e di apprendere in uno “spazio neotenco” grupale (Lo Verso, 1994, pag. 97; Menarini e Pontalti, 1985) intriso di cultura, miti e credenze che plasmano la sua mente nello svolgersi della

materialità educativa quotidiana. Allora, infine, è possibile affermare che la dimensione biologica, quella culturale, quella psichica, ma anche quella educativa, risultano saldate insieme proprio in virtù della natura stessa dell'essere umano (Morin, 1983; 2005). Infatti,

sulla scorta di questa teorizzazione, cultura coincide con educazione e formazione, cioè con quel rapporto misterioso di continua costruzione tra soggetto e ambiente, tale per cui l'ambiente plasma il soggetto nel mentre che il soggetto porta attivamente se stesso nel gioco – non per forza in senso positivo (Riva, 2004, pag. 85).

Ciò significa che ogni lattante si trova nella condizione originaria di un'incapacità radicale e di uno scarto evidente tra ciò che vuole e ciò che può: la possibilità di contenere questa frustrazione da parte delle figure accudenti è una questione fondamentale e delicata nella storia di ognuno e nell'apprendimento alla gestione dell'aggressività. Perciò, “un certo disturbo dello sviluppo psicosessuale” è connesso “a un certo tipo di fallimento dell'ambiente nel rispondere ai bisogni del bambino” (*Ibidem*) che, accumulandosi silenziosamente nel tempo, può originare un trauma sotterraneo, più difficile da identificare rispetto ad una ferita causata da un evento specifico e chiaramente nominabile (Herman, 2005; Khan, 1979).

2.2.2 I LUOGHI DI FORMAZIONE DELL'IDENTITÀ

La specificità dell'essere umano riguarda la capacità di essere

geneticamente *disposto ad apprendere* – ad assumere <<come se>> fossero originariamente propri – i segni delle intenzionalità, degli affetti, dei modi relazionali che il proprio ambiente intende trasmettergli, letteralmente *in-segnargli* (Napolitani, 1987, pag. 41, corsivo e virgolette nell'originale).

Tuttavia, “se (...) l'identità biologica” si qualifica

per l'unicità del suo corredo antigenico che inibisce ogni possibilità di commistione di parti biologiche eteronome nello stesso individuo, l'identità psicologica è, al contrario, sin dall'inizio esito di <<innesti>> di parti psicologiche eteronome sul tessuto disposizionale, espressivo e apprenditivo, del soggetto umano (*Ivi*, pag. 42, corsivo nell'originale).

Ecco, quindi, che la dimensione collettiva è strutturalmente presente nella vita del singolo dai primordi della sua esistenza, costituendosi in tal modo come matrice essenziale della sua personalità: la mente individuale è grupppale, infatti “per essere Sé si ha bisogno di un Altro, così altro e sé sono condizioni relative di funzionamento della <<macchina>> mentale” (Valéry in Kaës, 1999, pag. 9, virgolette nell'originale). Tuttavia, la curiosità originaria del lattante verso l'adulto, la sua connaturata *filia*, sono intimamente legate alla condizione di bisogno in cui si trova, che implica un legame di dipendenza per poter sopravvivere³²; tale condizione di disparità delle competenze dell'adulto rispetto al bambino rendono il genitore eccedente di forza e di senso, mistificando il potere che ne deriva come potere di vita, eludendo la sua dimensione mortifera, rappresentata dal fatto che, mentre il genitore può perpetuarsi nel figlio e soddisfare i suoi sogni di eternità, il figlio paga ogni trasgressione creativa delle aspettative su di sé con una punizione. Ciò che, quindi, il neonato apprende, da una parte è “*il complesso sistema relazionale del potere*” in cui senso di colpa e angoscia di castrazione affiorano ogni qualvolta ci si deve confrontare con le questioni dell'autonomia, della creatività e dell'autenticità, ossia con la possibilità di esistere e sopravvivere nonostante il tradimento delle origini (Napolitani, 1987, pag. 149) che è sperimentato come pericoloso. In questo senso, il potere che agisce non è repressivo, ma seduttivo o coercitivo, ossia

³² La dipendenza indica sempre un b

isogno, e viceversa: la sua paura è legata alla messa in discussione dei propri gruppi interni.

costringe all'assoggettamento in virtù di una (presunta) protezione³³, assumendo connotati ambigui difficili da dipanare (Galimberti, 1983). Dall'altra, è anche vero che, quando la cura è autentica, ossia non si sostituisce all'altro (Granese, 1993; Palmieri, 2000; Palmieri e Prada, 2008), è possibile godere di quell'accudimento che apre all'autonomia e la sostiene, rispettando i limiti dell'altro, lasciandolo sperimentare azioni inedite e originali (Canevaro, 1991; Canevaro e Chierregatti, 2000; Canevaro e Gousseau, 2000).

2.2.2.1 LE MATRICI PSICHICHE: LA MENTE GRUPPALE

Detto ciò, è possibile asserire che la vita mentale dell'individuo umano sia “centrata su relazioni inter e transpersonali interiorizzate (le matrici individuali)” (Lo Verso, 1994, pag. 93; Foulkes, 1974), che forniscono la base per le identificazioni necessarie alla costruzione della personalità e che, nel complesso, formano una “gruppalità interna” (Napolitani, 1987). Le matrici funzionano anche a livello gruppale, come inconscio collettivo: è necessario distinguere la struttura psicologica del gruppo e quella individuale, in quanto la prima è delineata dai confini della corporeità indivisibile e da una continuità spazio-temporale; la seconda è una struttura relazionale omogenea sul piano fantasmatico, che non ha le stesse caratteristiche materiali di ferma identità nello spazio-tempo: è la trama relazionale (dimensione orizzontale) di scambi sincronici il cui canovaccio è formato dalle aderenze personali alla storia del gruppo. Ad ogni modo, la possibilità di sperimentare quella sintonizzazione tra cervelli, di cui si parlava nel capitolo precedente, costituisce esattamente ciò che viene qui denominato come “campo mentale condiviso”, un *setting* particolare che, per le sue caratteristiche, può essere considerato il “dispositivo generativo” della vita psichica (Foulkes, 1974), lo spazio transazionale in cui può aver

³³ Coercizione viene dal latino *arcere*, contenere, e dal greco *archéwo*, proteggero, da cui arca e origine (*arché*).

luogo la ripresa creativa del sapere depositato dalle generazioni (Lo Verso, 1984). Occorre, quindi, “abbandonare l’Edipo come fondamento” (Lo Verso in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 91) per comprendere “sia il fondamento storico della personalità del soggetto sia la possibilità di sfondamento della sua fissità ad opera dell’espressività simbolo-poietica” (Riva, 2004, pag. 89), in quanto luogo della formazione e dell’innovazione:

il collettivo, il gruppo, è presente *nella vita psichica del singolo*, ed è questa presenza che qualificherà quest’ultimo come uomo-cultura (...) L’uomo-cultura è strutturalmente e sin dalle origini l’uomo-gruppo, e le relazioni interne” vanno intese “come *relazioni tra un soggetto e altre presenze, con le quali l’io originariamente si confonde, e dalle quali, per tutta la vita, cercherà poi di distinguersi, nella sua esperienza riflessiva e nel suo riconoscimento degli <<altri>>, al fine di articolarsi o coniugarsi con esse come precondizione della propria singolare creatività* (Napolitani in Lo Verso, 1994, pag. 100, corsivo e virgolette nell’originale; Kohut, 1982; Levi-Strauss, 1990),

ossia della propria capacità espressiva e di usare la propria curiosità per conoscere trasformativamente il mondo, liberandosi dalla cultura precostituita. La possibilità di instaurare nuovi legami al di fuori della matrice familiare costituirebbe una risorsa per sciogliere i vincoli con le *imago*³⁴ familiari, produrre cambiamento in sé e nel proprio contesto di origine, in modo che limiti e possibilità possano dispiegarsi in una dialettica capace di modificare il mondo. I processi che avvengono all’interno di queste matrici, inoltre, “passano attraverso l’individuo, sebbene ciascuno li elabori e vi contribuisca e li modifichi a suo modo: il campo mentale dunque include l’individuo, ma lo oltrepassa”: è “trans-personale” (Lo

³⁴ L’*imago* è “uno schema immaginario acquisito, un cliché statico attraverso il quale il soggetto vede gli altri: è una sopravvivenza immaginaria del tale o tal’altro partecipante (imago materna, paterna, fraterna) alla situazione familiare e sociale” (Kaës, 1983, pag. 75). Si tratta di una rappresentazione inconscia paradossale che organizza pensieri e immagini.

Verso, 1994, pag. 104). Di conseguenza, l'insieme di tutte le relazioni costituisce la mente, intesa come un *continuum* di interazioni in movimento costante: l'individuo diviene un "punto nodale" della rete complessa (*complexus*) di relazioni in cui è costituzionalmente immerso lungo tutto l'arco della propria vita (Foulkes, 1974; 1976). In questo senso, mentre si può definire individualità un dato fenomenico, la soggettività diventa invece una questione di consapevolezza, "è il precipitato delle relazioni" (Di Maria in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 34) all'interno di un'intersoggettività che la precede e l'attraversa.

2.2.2.1.1 Matrici sature ed insature

Il gruppo familiare, inteso come "*campo di relazioni tra nodi di condensazione del pensiero*" (Lo Verso, 1994, pag. 110, corsivo nell'originale), costituisce la matrice di base o primaria nella storia di ognuno, una struttura immobile di non-individuazione (quindi di non-relazione) basata sulla socialità sincretica, cui si innesta ed articola un aspetto dinamico più integrato in continuo sviluppo. Nel momento in cui la matrice fondamentale permette l'esplorazione di nuove modalità di relazionarsi al mondo e la sperimentazione di ambiti differenti da quello originario, è possibile che si crei una tensione fisiologica tra ciò che è stato trasmesso all'interno dei miti e dei riti familiari e ciò che rappresenta il nuovo ambiente (la cultura collettiva, altri nuclei familiari, culture di altri paesi). Se l'individuo, in questa situazione critica in cui possono emergere i livelli sincretici dell'identità, possiede la libertà interna necessaria per ri-significare gli eventi e le emozioni, istituendo nuove connessioni evolutive, probabilmente avrà introiettato una matrice di base insatura, che gli permette di oltrepassare i vincoli della cultura di appartenenza ed evolvere dinamicamente. Al contrario, una matrice satura interna non lascerà spazio perché il nuovo possa affacciarsi, tenendo il soggetto ingabbiato in un'ideologia parentale fissata una volta e per tutte, che lo costringerà a pensare il pensiero familiare nel modo rigido in cui è stato trasmesso intergenerazionalmente, senza per questo garantire il vantaggio funzionale

di schemi d'azione fissi nel corso del tempo che cambia (Cramer, 1996; Menarini e Pontalti, 1985; Schutzenberger, 2004). Inoltre, sarà caratterizzata da modalità comunicative sofferenti, ossia da doppi legami paradossali (Bateson, 1979) generanti una confusione di livelli logici in grado di disorganizzare l'identità degli individui presi in tale relazione, ma percepita come <<normale>> in quanto esperita come abitudine.

2.2.3 IL “TRANSPERSONALE”

La nascita e il divenire del soggetto in formazione sono un processo che si origina all'interno di un campo mentale familiare e trans generazionale specifico, ma

collegato a sua volta con gli aspetti normativi, valoriali e relazionali della cultura collettiva, in una dimensione di <<reciproco appoggio>> fra il corpo biologico, le relazioni sociali e la vita mentale (Lo Verso, 1994, pag. 106, virgolette nell'originale; Giannone e Lo Verso, 1996).

L'aspetto denominato <<transpersonale>> può essere ulteriormente definito come sintesi di esperienze collettive a cui partecipa, e da cui si origina, la vita psichica individuale, e consiste nell'insieme organico di alcuni livelli strutturali, quali quello biologico-genetico (riguardante il processo di evoluzione delle specie attraverso le mutazioni del corredo genetico); etnico-antropologico (riguardante gli aspetti culturali storicizzabili ed appartenenti a grandi masse di popolazione, come i miti); transgenerazionale (riguardante le strutture relazionali inconsce e mitografiche familiari, le costellazioni di significati e valoriali che il gruppo familiare possiede e comprende tutte le aspettative rispetto a ciò che si presume desiderabile o meno nel nuovo nato)³⁵ (Ugazio, 1998); istituzionale (riguardante gli aspetti psico-sociali che determinano le regole

³⁵ I cosiddetti “fantasmi della *nursery*” (Miller, 1981; 87; 2000).

del vivere civile, i ruoli, le gerarchie, i codici operativi, i metodi, i modelli teorici di riferimento); socio-comunicativo (riguardante la qualità e la quantità dei flussi informativi, la sensibilità ecologica, la regolazione dei conflitti).

Alla luce di quanto detto, il transpersonale, esperienza comune a tutti gli esseri umani, “impersonale collettivo” di memoria junghiana (Menarini in Lo Verso, 1994, pag. 109; Jung, 1934), appare oggi, tuttavia, mancante di strutture mentali fisse, generando così quel forte senso di disagio costitutivo della condizione <<liquida>> in cui ci troviamo e che fa della mancanza il *leit motiv* del nostro tempo, intesa duplicemente dalla scuola gruppoanalitica sia come slancio per l’aspirazione a superarsi, quindi terreno fertile per il cambiamento formativo, sia come fonte del disagio mentale.

2.2.5 CONSIDERAZIONI TRASVERSALI

Rispetto all’oggetto della mia ricerca, la teoria gruppoanalitica offre, innanzitutto, un supporto all’argomentazione precedente, secondo la quale l’incompiutezza neotetica di ogni essere umano necessita di cure quotidiane che passano attraverso la manipolazione del corpo, tali per cui non solo veicolano significati e modelli culturali, ma implicano giocoforza anche l’adattamento del lattante a un contesto maltrattante, pena l’abbandono e la morte (Bonino e Saglione, 1978). Questo intreccio indissolubile tra biologia, cultura ed educazione legittima l’ipotesi per cui la salute mentale è l’esito di storie di formazione e, di conseguenza, può a pieno titolo essere oggetto di studio della pedagogia (Riva, 2004). Secondariamente, questa prospettiva teorica suggerisce uno strumento di lettura delle dinamiche gruppali, ossia il modello transpersonale articolato nelle sue stratificazioni tematiche, che aiuta a mettere in luce soprattutto il ruolo della cultura (specifica o societaria) nella strutturazione delle relazioni e delle identificazione tra i membri di un gruppo. Utilizzandone i diversi livelli di lettura nella parte empirica di questa ricerca sarà probabile, infatti, individuare, là dove è possibile, metafore di sé, del mondo e del proprio ruolo, ma anche

mitografie dell'équipe pedagogica, costellazioni condivise di significati e valori relativi all'educazione impliciti ed espliciti, inoltre renderà possibile rintracciare i vincoli e le possibilità istituzionali del contesto di gruppo, i modelli pedagogici teorici e i codici di azione nella pratica educativa, la qualità della comunicazione e la capacità di negoziare i conflitti, nonché il rapporto con l'ambiente esterno all'istituzione di cui il gruppo fa parte. Ognuno di questi aspetti, su cui questo approccio teorico invita a soffermarsi, concorrerà a fornire un ritratto matriciale del gruppo osservato, ossia un'ipotesi della sua struttura relazionale, della rigidità o flessibilità che la caratterizzano lasciando più o meno spazi al nuovo e alle parti non-nate (per esempio, come affronta o ha affrontato l'arrivo di nuovi colleghi e/o l'abbandono di altri).

2.3 IL MODELLO TAVISTOCK

Il modello Tavistock nasce in Inghilterra nel secondo dopoguerra, ispirandosi fortemente al lavoro teorico di R. W. Bion, connotandosi come ricerca-azione sorretta da una teorizzazione multidisciplinare, volta allo studio del funzionamento delle organizzazioni, all'intervento consulenziale in esse, qualora si presentassero situazioni di difficoltà, e alla formazione del personale consulente e organizzativo. Dal punto di vista teorico, fa riferimento principalmente alla teoria psicoanalitica e socioanalitica (M. Klein, 1969; 1972; 1978; W. R. Bion, 2000; R. Menzies, 1984), integrata successivamente dalla teoria sistemica (L. von Bertalanffy, 1950; H. von Foerster, 1987), dalla *Gestalt* (Wertheimer, 1997) e dalle ricerche di K. Lewin (Lewin, 1972) sul campo gruppale, interessandosi inoltre degli approcci integrativi offerti dalle scienze politiche, dall'economia e dall'organizzazione aziendale. Questo apparato disciplinare concorre a formare una "teoria clinica dell'organizzazione" unitaria (Perini, 2007, pag. 36) che propone un tipo di apprendimento basato sull'esperienza del qui-ed-ora in *workshops* residenziali internazionali appositamente costruiti (per esempio ALI Arona; Palmer, 2002; Perini, 2007). Dal punto di vista della presente trattazione, questo approccio è particolarmente utile per mettere in luce la presenza di parti oscure nelle organizzazioni che lavorano, legate sia alle rappresentazioni dell'organizzazione e dei suoi confini nella mente dei suoi membri, sia all'ansia connaturata all'essere parte di un gruppo che innesca primitivi processi difensivi inconsci; l'accento è posto, quindi, sulla capacità di tollerare l'incertezza e di disporre delle proprie emozioni in modo consapevole e intelligente, all'interno di spazi transizionali preposti *ad hoc* affinché possano generare consapevolezza, quindi cambiamento. Per quanto riguarda la presente trattazione, questo approccio offre delle chiavi di lettura per evidenziare le zone oscure dell'organizzazione, ossia quelle che difficilmente accedono al pensiero, ossia le rappresentazioni e i modelli impliciti di sé, del proprio ruolo, degli altri membri, dell'organizzazione stessa, ma anche le emozioni che veicolano queste rappresentazioni,

colorandole di tonalità più o meno accettabili secondo i codici comunicativi presenti. Di fatto, seppur impliciti, rappresentazioni e modelli influenzano prepotentemente le pratiche condivise, determinando il benessere o il malessere di un'organizzazione; la salute mentale dei membri di un'istituzione³⁶, tuttavia, può essere preservata solo nel momento in cui si possono tematizzare queste zone buie del pensiero, in modo che possano essere sorgente di consapevoli risorse anziché di inspiegabile disagio.

2.3.1 L'“OMBRA”³⁷ DELL'ORGANIZZAZIONE

Lo scopo di questo apparato teorico-pratico è la fondazione di un

modello di *osservatorio* sulle relazioni umane e sui processi emozionali consci e soprattutto inconsci che sono in gioco nella vita delle organizzazioni produttive e delle istituzioni sociali, nella convinzione che favorire spazi di riflessione orientati all'azione sia un prerequisito indispensabile per aumentare davvero le prospettive di *governance* dei sistemi complessi (Perini, 2007, pag. 12, corsivo nell'originale),

³⁶ In questa trattazione i termini organizzazione e istituzione saranno usati in modo equivalente. Tuttavia, sarebbe possibile differenziarli concettualmente, pur segnando un confine incerto in una terminologia tuttora confusa: la prima indica un fenomeno “nascosto, più primitivo e primario, riferito alle modalità relazionali che regolano le pulsioni aggressive e l'affettività”, mentre la seconda afferisce “prevalentemente alla regolazione operativa ed esplicita dei rapporti produttivi tra gli individui e i gruppi” (Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1992, pag. 86).

³⁷ In senso Jungiano, l'Ombra è ciò che il soggetto non conosce di sé, ma che tuttavia lo perseguita incessantemente. In un'organizzazione, rappresenta ciò a cui collusivamente tutti contribuiscono, attraverso una negazione (vivendo al di sopra delle proprie capacità) o un'accettazione incondizionata (vivendo al di sotto; per esempio arrivare sempre in ritardo, essere troppo modesti, venir perseguitati dalla <<sfortuna>>, impersonificare il capro espiatorio prendendo su di sé l'Ombra del *leader* che la nega) (Quaglino, 1996).

superando la tradizionale contrapposizione tra cura e controllo. In effetti, il nodo centrale che viene posto in luce riguarda l'ipotesi che

esistano sempre due organizzazioni, una visibile ed una nascosta: mentre quella visibile è razionale, coerente, orientata al compito, l'organizzazione nascosta è irrazionale ed orientata al soddisfacimento dei bisogni emotivi (Perini, 2007, pag. 48).

L'organizzazione in sé comprende un aspetto contestuale (dimensione ecologica), un aspetto imprenditoriale (dimensione identitaria), un aspetto processuale (dimensione del compito) ed un aspetto strutturale (dimensione del management) (Armstrong, 2005). Il "compito primario" rappresenta operativamente lo scopo per cui l'organizzazione esiste, che deve essere perseguito pena la crisi e l'estinzione dell'organizzazione stessa (Rice, 1963). Tuttavia, esso non ha la garanzia di venire costantemente raggiunto, in quanto la trama dell'organizzazione è intessuta da più ordini di assunti: quello dei valori dichiarati e quello dei valori taciti, quello dei compiti istituzionali e quello dei compiti individuali, che opereranno in concomitanza, spesso conflittuale, generando la complessa articolazione interna delle dinamiche paradossali che abitano il territorio carsico dei gruppi organizzati. La contemporaneità, come già esposto, propone relazioni fragili e frammentarie, richiede elevata mobilità in territori insicuri e difficili da abitare (Gallino, 1985), accrescendo il senso di insicurezza e precarietà esistenziale: diviene rilevante generare consapevolezza, costruire un sapere per orientarsi nelle tempestose correnti liquide che popolano i gruppi umani. Di conseguenza, perlustrarne le

zone d'ombra, dove si annidano l'ignoto e l'imprevedibile (...), quella parte sommersa che non viene mai portata alla luce e nemmeno esplorata perché tutti sanno per esperienza o per intuito che è fatta di fantasmi e di miti, di pericoli e di complessità, di emozioni e di ansie (Perini, 2007, pag. 11),

è certamente un compito periglioso, ma necessario, per garantire la salute organizzativa dei sistemi viventi complessi: "un sano sviluppo mentale sembra dipendere dalla verità, come l'organismo vivente dipende dal cibo.

Se la verità manca o è incompleta, la personalità si deteriora” (Bion, 1960, pag. 60). La follia, quindi, “non ha soltanto un *metodo* (...) ma contiene altresì un brano di *verità storica*” (Freud in Napolitani, 1987, pag. 73, corsivo nell’originale; Foucault, 1997; van Hacking, 1985; 2005) che è possibile indagare per scoprire quali sono i vincoli concreti e le rappresentazioni psichiche che la sottendono e concorrono a determinarla come tale: “essendo modificato nella realtà il modo di significare la patologia, cioè il nostro modo di leggere i fenomeni e i fatti psicopatologici, si è modificata la patologia stessa” (Di Maria in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 67).

2.3.1.1 L’“ORGANIZATION-IN-THE-MIND”³⁸

L’ “organizzazione nella mente” è la rappresentazione dell’organizzazione, della sua struttura, dei suoi confini, delle sue relazioni, dei suoi apparati valoriali, delle sue attività, che l’individuo costruisce nella propria mente:

it is a model internal to oneself, part of one’s inner world, relying upon the inner experiences of my interactions, relations and the activities I engage in, which give rise to images, emotions, values and responses in me, which may consequently be influencing my own management and leadership, positively or adversely. (...) <<Organisation-in-the-mind>> helps me to look beyond the normative assessments of organisational issues and activity, to become alert to my inner experiences and give richer meaning to what is happening to me and around me³⁹ (Hutton, Bazalgette e Reed in Armstrong, pag. 4).

³⁸ Organizzazione nella mente (Armstrong, 2005).

³⁹ Si tratta di un modello interno a se stessi, una parte del mio mondo interiore che richiama le esperienze interiori delle mie interazioni, relazioni e attività che mi impegnano, che danno luogo a immagini, emozioni, valori e risposte dentro di me, in modo tale da poter, di conseguenza, influenzare la mia gestione e la mia leadership, positivamente o negativamente. L’organizzazione-nella-mente mi aiuta a guardare oltre la valutazione

Perciò, l'organizzazione esterna rende attivi i repertori personali interni di risposte all'ansia dei suoi membri. Riassumendo, è possibile affermare che ogni organizzazione ha al suo interno una versione patologica di sé, che come detto possiamo definire "ombra", costruita dall'inconscio collettivo dei suoi membri. Ogni membro possiede, quindi, nella propria mente, una versione fantasmatica dell'organizzazione reale; di conseguenza, ogni significato nell'organizzazione vale per ciò che è, ma anche per ciò che rappresenta nella mente dei suoi membri. Infine, il cambiamento di un'organizzazione, per essere autentico, deve coinvolgere tutti gli aspetti dell'organizzazione stessa, compreso quello mitopoietico in quanto fondamento strutturale dell'organizzazione creatrice di miti e mito⁴⁰ essa stessa, in quanto si pone (e vorrebbe porre i suoi membri) al riparo da vulnerabilità e transitorietà attraverso rituali visibili e riconoscibili (Armstrong, 2005; Schwartz, 1990) ma, in realtà, non esiste in quanto esistono solo gli attori sociali che la formano (Allcorn, 1992). L'organizzazione nella mente è, perciò, una fantasia comune costruita per negare i limiti e i pericoli dell'organizzazione, in una collusione collettiva perpetuata per contenere l'ansia che nasce dalle relazioni che sorgono per contenerla (Hirschhorn, 1988): è un' "Organizzazione Ideale"

in cui ognuno sa con chiarezza cosa sta facendo, in cui non c'è conflitto o coercizione, in cui la comunicazione è aperta e diretta, in cui le persone vogliono sapere che cosa deve essere fatto, in cui ogni individuo si sente personalmente responsabile e si impegna diligentemente per la promozione del bene comune (Schwartz, 1990, pag. 21)

normativa delle questioni organizzative e delle attività, tenendo in allerta le mie esperienze interiori e dando un senso più ricco a quanto sta accadendo a me ed attorno a me.

⁴⁰ C'è un'interessante considerazione rispetto agli aspetti mitologici delle organizzazioni, distinti in una dimensione accettata (archetipi dominanti di Atena, Apollo e Zeus), una dimensione rifiutata (archetipi inferiori di Poseidone, Ares e Ade) e una dimensione negletta (archetipi alternativi di Dioniso, Efesto, Demetra, Afrodite e Artemide; Quaglino, 1996).

tale per cui l'impossibilità di aderire a tale progetto si traduce nell'insorgere di un senso di incapacità e di colpa che lega ancor di più ogni membro all'organizzazione e al perseguimento dei suoi obiettivi, al fine di realizzare l'ideale nascosto.

2.3.2 IL GRUPPO COME SISTEMA

La visione olistica dei sistemi aperti si avvale della metafora cellulare per esemplificare la vita delle organizzazioni: apparati permeabili viventi, delimitati da un confine che separa l'ambiente interno dall'ambiente esterno, consentendo allo stesso tempo uno scambio reciproco, che agisce una costante retroazione circolare (von Bertalanffy, 1950; Ceruti, 1989; Miller e Rice, 1967). Il confine si connota come garante dell'identità del sistema, del vissuto di appartenenza ad esso (il sentimento del <<noi>>), nonché come regolatore delle relazioni tra il sistema e ciò che si trova al di fuori di esso, provocandone l'accomodamento o il cambiamento in risposta agli stimoli – interni od esterni - ricevuti. In questo senso, un sistema è, per definizione, autopoietico (Maturana e Varela, 1972; 1987), ossia possiede la capacità di autocostruirsi, rimanendo aperto alle influenze e perturbazioni del contesto esterno che percepisce e seleziona, al contempo conservando una chiusura organizzativa che gli permette di mantenere la propria separatezza e tendere all'omeostasi, pur raggiungendo il massimo grado di complessità evolutiva possibile. Ciò significa che l'apprendimento è una risultanza mai definita, e non controllabile, delle relazioni tra il sistema e l'ambiente a cui appartiene e che sono tra loro “accoppiati strutturalmente” (Ceruti, 1989). Si può anche dire, in effetti, che la conoscenza si costituisce come “deutero-apprendimento” (Bateson e Ruesch, 1976; Bateson, 1984), cioè come apprendimento contestualizzato co-costruito in modo ecologico ed autoriflessivo. Le proprietà strutturali del sistema sono caratterizzate dai rapporti fra le parti, piuttosto che dalla loro natura, tanto che il tutto è qualcosa di più che la mera somma di tutte le porzioni che lo compongono: la sua organizzazione dinamica, esplicita ed implicita, non è altro che la

proprietà emergente del sistema-gruppo medesimo. In base a queste riflessioni, anche la mente del gruppo, intesa come funzione diversificata dalla somma delle menti dei membri, è essa stessa un'emergenza del sistema ed ha caratteristiche strutturali e di funzionamento peculiari.

2.3.2.1 PENSARE I CONFINI

La capacità di un sistema di cambiare dipende anche dalla flessibilità e dall'adattabilità dei suoi confini, rappresentabili come una membrana pulsante, porosa ed elastica, che cambia forma nel corso della vita del gruppo. Infatti, anche il funzionamento stesso del sistema stesso, sia esso individuale che gruppale, si misura sulla costruzione, la gestione ed il patteggiamento dei vari tipi di confini: devono esistere, pena la confusione tra dentro e fuori, per garantire la differenziazione e la delimitazione dello spazio, in una dialettica continua tra limite, ordine e diversità (Bougleux e Trigona, 2009); in questo senso, è possibile riferirsi alla parola inglese *border*, che indica la frontiera e richiama un'immagine difensiva, ma che è anche

il limite nel senso di margine, bordo esterno di un oggetto o di uno spazio (...) implica l'idea della separazione e dell'interdizione proprie dello spazio privato <<off limit>>, include il significato di barriera e di arginamento <<centrifugo>>, l'impermeabilità rispetto a un input proveniente dall'esterno (Perini, 2007, pag. 167, corsivo e virgolette nell'originale).

Tuttavia, i limiti devono mantenere la mobilità e la permeabilità necessarie alla crescita e allo scambio, come esemplificato dal termine *boundary*, che

significa egualmente limite o confine ma con una valenza più comunicativa: in quanto <<segno>> che delimita un oggetto o uno spazio, implica il concetto <<relazionale>> d'attraversamento (boundary crossing) ed enfatizza la qualità centripeta dei vincoli e dei sistemi di contenimento interno che modulano l'output verso l'ambiente esterno ma valorizzano la dimensione della permeabilità (*Ibidem*, corsivo e virgolette nell'originale).

Questa seconda accezione pone l'accento principalmente sulla connaturata interdipendenza delle parti in un campo, dette anche <<regioni-membro>>, a loro volta composte da parti diverse in equilibrio dinamico e pluriappartenenti a più campi contemporaneamente. Ognuna di queste regioni-membro è individuata da uno stile relazionale specifico, un ruolo e una parte di potere che dipendono dalla posizione che occupano nel campo (centro o periferia) e dalla qualità delle alleanze che possono instaurare con altre regioni-membro; questi legami sono suscettibili di microvariazioni costanti che mantengono la struttura in tensione continua e la trasfigurano da una forma all'altra (Contessa, 1999). Quindi, nel momento in cui vogliamo pensare la qualità dei confini di un sistema, occorrerà considerarne entrambi gli aspetti qui rappresentati, in accordo alla contemporanea apertura informativa e chiusura organizzativa che ogni sistema vivente possiede ed agisce; ciò è vero anche in concomitanza al valore simbolico che le frontiere rivestono: quando i confini istituzionali sono impropriamente tracciati o non sono percepiti come fonte di sicurezza o, ancora, alimentano la paura di ciò che sta al di fuori di essi, scatenano una forte ansia e vengono, di conseguenza, sovvertiti dalla tipologia delle relazioni interpersonali che sorgono per contrastarla, anche a discapito della funzionalità del sistema e delle diverse azioni che ogni membro attua per difendere il proprio territorio. Si apre così la sfida a contrastare l'irrompere di elementi ansiogeni tra mantenimento dell'integrità dei propri confini di ruolo e l'apertura all'integrazione con i ruoli degli altri membri, attraverso la negoziazione e l'immaginazione di incarichi non segmentati e comunicanti che sollevino da perfezionismo, narcisismo, mancanza di autostima, competitività, narcisismo e accettazione passiva (Quaglino, 1996); ciò non equivale a dire che il gruppo debba acquisire una coesione interna rigida, mummificata e vischiosa, in quanto costituirebbe una risposta difensiva alla minaccia di fragilità (Hinshelwood, 1987; Hinshelwood e Skogstad, 2000). Una parallela organizzazione nevrotica è anche quella in cui si formano sistemi difensivi frammentati in arene che incidono fortemente sulla demoralizzazione, in quanto fanno perdere il sentimento

del contenitore comunitario e, quindi, la capacità di lavorare realisticamente avendo presente il contesto più ampio, a causa di barriere comunicative che facilitano la fuga dall'ansia, senza contribuire alla sua effettiva modificazione e riduzione perché sono costruite sulla base di meccanismi di proiezioni reciproche che distorcono le identità gruppali e creano facilmente capri espiatori (Menzies, 1984).

2.3.3 LE FORZE DEL CAMPO

Il gruppo può essere inteso anche come un campo di energie attrattive e repulsive contrastanti, costituite da forze soggettive (vissuti, desideri, aspettative) e forze oggettive (strutture, poteri, vincoli), il cui andamento interdipendente influenza la qualità del comportamento individuale dei vari membri del campo stesso (Lewin, 1972). Le forze del campo agiscono dinamicamente in un flusso di tempo presente e continuo, seguendo la tendenza delle parti a specializzarsi e definirsi in ruoli. Ogni ruolo occupa un proprio spazio e si garantisce una certa quantità di potere, restando in relazione di interdipendenza, dipendenza o indipendenza dagli altri ruoli del campo. Questo genera un clima predominante, che può variare al variare di stato dell'insieme, legato al grado di difesa rispetto al cambiamento di cui il gruppo è portatore. Ogni mutamento del gruppo attraversa le fasi di scongelamento, cambiamento e ricongelamento, mantenendo nel suo sviluppo, tuttavia, un sentimento prevalente di appartenenza, che concorre a preservare il senso di coesione e di identità del gruppo stesso.

2.3.4 L'INCONSCIO ORGANIZZATIVO: L'APPORTO DELLA PSICANALISI

Nel funzionamento dei sistemi, tuttavia, emerge spesso la constatazione che i progetti fatti non vengano attuati. Ciò risponde all'esigenza inconscia di sabotaggio dei processi gestionali, data dall'ansia del cambiamento,

radicalmente connaturata in ogni organizzazione, in quanto in essa no operano solamente forze soggettive e oggettive, interne ed esterne, individuali e gruppali in contrasto tra loro, ma anche complessi movimenti sotterranei che caratterizzano l'organizzazione nascosta al di sotto di quella visibile. La teoria psicanalitica si è occupata di decifrare tali moti umbratili a partire dai meccanismi primitivi ed inconsci che li generano, fornendo un interessante lettura delle dinamiche occulte ma, proprio per questo incontrollabilmente efficienti, nella vita di ogni gruppo umano. Ciò permette di poter distinguere tra cosa sta accadendo e l'interpretazione di perché stia accadendo, prevenendo o svelando i rischi di collusioni perverse tra le menti dei membri del sistema (Armstrong, 2005).

2.3.4.2 DALLA TEORIA DEL COMPORTAMENTO INDIVIDUALE

2.3.4.2.1 Negazione, scissione, identificazione proiettiva ed invidia

La comprensione delle organizzazioni è possibile grazie allo studio delle relazioni fantasmatiche con gli oggetti primari di M. Klein (Klein, 1969), che vanno a costituire la base di tutte le esperienze sociali successive nella vita di ogni individuo. Innanzitutto, la studiosa identifica le modalità di difesa primitiva che si attivano in ognuno di noi dalla nascita, difese che presuppongono uno *splitting*, ossia la negazione dell'esistenza in sé di oggetti minacciosi ed inaccettabili, seguita dalla separazione da sé di questi aspetti e, successivamente, il loro spostamento su di un oggetto esterno che si presta ad introiettarli per diventarne portatore, andando a rivestire il ruolo di capro espiatorio contingente. La scissione degli oggetti in buoni e cattivi corrisponde ad una scissione interna del proprio ego, per preservarne la bontà. Questo meccanismo connota tipicamente la posizione cosiddetta schizoparanoide, in virtù della quale la colpa e la mancanza sono attribuiti ad un <<loro>> per preservare il <<noi>>, ponendo in essere un conflitto tra interno ed esterno a carattere paranoide. Anteriormente ad essa, è possibile esperire la posizione glischo-carica, di carattere psicotico, per cui si costituisce al contempo un'ambiguità tra soggetto ed oggetto, in quanto essi

si confondono in un legame fusivo in cui il singolo assume su di sé parti dell'organizzazione depositando, a sua volta, aspetti di sé nell'organizzazione stessa: Io e Non-Io non conoscono contrapposizione né confusione, in quanto non sono ancora stati definiti (Burlini, Capizzi e Natili, 1993). A differenza di ciò, invece, nella successiva posizione depressiva l'accento è posto sul conflitto intrapsichico, o interpersonale o interistituzionale, dovuto all'integrazione degli aspetti conflittuali e al conseguente confronto con il limite e la finitezza che esso comporta. Un ulteriore strumento utile per leggere le dinamiche istituzionali risulta essere l'invidia, intesa come attacco distruttivo all'oggetto posseduto da qualcun altro che noi stessi vorremmo possedere, legata alle vicissitudini del sentimento narcisistico di sé e della propria onnipotenza. Questo sentimento si distingue dall'ansia, in quanto presuppone la diversità gerarchica tra i termini di paragone, incistandosi nei rapporti tra il leader ed i suoi sottoposti, sia perché questi possono attaccare il capo idealizzato sia perché egli può ostacolare la crescita dei più giovani, o scegliere persone mediocri, per non essere minacciato dalla loro crescita, secondo quanto illustrato dalla dinamica edipica di freudiana memoria (Klein et alii, 1994). Ognuno di questi assunti teorici presuppone la presenza di un'ansia elevata e di una potenziale distruttività, che può comportare disturbi delle capacità empatiche e distorsioni comunicative, in quanto le parti negate e non elaborate inesorabilmente innescano processi difensivi di scissione e proiezione che alterano la percezione della realtà e concorrono a mantenere antichi modelli relazionali disfunzionali alla situazione presente.

2.3.4.3 GLI ORGANIZZATORI PSICHICI

Il processo grupppale, secondo W. R. Bion, avviene all'interno di un gruppo-contenitore cui è affidato un compito e che si prefigura, di conseguenza, come Gruppo di Lavoro (Bion, 2000). Tuttavia, la capacità di svolgere il compito è inevitabilmente influenzata dall'intervento delle dimensioni fantasmatiche ed emozionali che i membri portano con sé, aspetti che attraversano tutte le fasi operative in termini di ansie e difese specifiche: dal

precompito (caratterizzato dall'aggregazione confusiva dei soggetti), al compito (caratterizzato da un clima paranoide o depressivo), alla sintesi (caratterizzata dalla creatività, dalla decisione e dalla scelta) (Marzotto, 1994). Nel momento in cui i contenuti emotivi prevalgono sulla dimensione razionale, il Gruppo di Lavoro (o Gruppo del Giorno) viene invaso dall'azione di alcuni "assunti"⁴¹ di base", ossia formazioni secondarie sempre presenti a livello proto-mentale, caratterizzato da una condizione immediatamente partecipativa e precoscienziale in cui Sé/non-Sé, mente/corpo, dentro/fuori, proprio/altrui, prima/dopo sono inestricabilmente intrecciati e confusi. Queste formazioni hanno carattere di persistenza lungo tutta la vita, ma non sono governabili coscientemente, infatti non necessitano né di organizzazione né di cooperazione, emergendo e alternandosi tra loro in un moto oscillatorio senza soluzione di continuità ogni qualvolta le angosce generate dal contesto le evocano (andando a costituire il cosiddetto Gruppo della Notte; Contessa, 1999). Il passaggio da un assunto ad un altro è determinato dalla "valenza"⁴², ossia è istantaneo, inevitabile ed istintivo (Bion, 2000): si tratta di un'"esperienza emozionale", in cui il gruppo come oggetto-in-sé non è separabile dal processo regressivo che lo caratterizza contingentemente (Armstrong, 2005).

2.3.4.3.1 Gli assunti di base

L'assunto di base di "accoppiamento" (che, per esempio, agisce nel ceto nobile) può essere considerato l'origine da cui si sviluppano gli altri due assunti. In esso, un *leader* messianico non-nato, portatore di speranza e di

⁴¹ Assunto è la traduzione italiana del termine inglese *assumption*, che indica contemporaneamente: la premessa, l'arroganza, l'azione di farsi carico, l'Assunzione di Maria. Possiamo dire, in effetti, che essi siano le premesse per ogni sviluppo psichico successivo, che si impongano prepotentemente nella mente del gruppo, che portino con sé rappresentazioni ed emozioni specifiche e che sono una parola-corpo o una parola concreta antecedente il simbolo che trascende il corpo stesso (Napolitani, 1987).

⁴² Il termine è mutuato dalla chimica ed indica la capacità di un atomo di legarsi ad un altro in modo indeterminato e spontaneo.

aspettative ottimistiche, immobilizza l'azione del gruppo, nella paura che la nascita reale non sia all'altezza delle aspettative. I sentimenti prevalenti si connotano, quindi, come senso di colpa per il piacere fantasticato e distruttività e disperazione per l'impossibilità che l'attesa trovi soluzione. Il messia idealizzato ha la funzione di rassicurare i membri sia rispetto alla paura del figlio persecutore sia contro la paura che esso possa essere danneggiato dagli attacchi fantasmatici dei genitori-membri.

L'assunto di base della "dipendenza" (che, per esempio, agisce nella chiesa) è l'evoluzione verso il riconoscimento fiducioso del mondo e l'apertura alla dimensione del tempo (quindi della mortalità e del bisogno). Si instaura quando il *leader* viene vissuto come onnipotente, privo di bisogni e debolezze, dispensatore di sicurezza e nutrimento, e viene rivestito da un'aura mistico-religiosa che lo rende oggetto di venerazione e di desiderio di possesso. La conseguenza rispetto al compito riguarda l'incapacità e l'impotenza a svolgerlo, di modo che il resto del gruppo vive sentimenti di avidità, inadeguatezza, insufficienza, gelosia e frustrazione. La figura della madre ideale onnipotente, da cui dipendere perché libera da ogni male, è la difesa dall'ansia dell'immagine materna persecutoria e figlicida o uccisa dal figlio.

L'assunto di base di "attacco-fuga" (che, per esempio, agisce nell'esercito), invece, si sviluppa dall'esperienza differenziatrice che separa gli spazi, scagliando al di fuori dell'unità fusionale. Quando è attivo, avviene l'identificazione di un *leader* carismatico, rispettivamente, imbattibile o irraggiungibile e, contemporaneamente, di un nemico reale o immaginario, interno od esterno, da cui è necessario difendersi o che è urgente assorbire, in modo che assolva la funzione di assumere su di sé le parti del gruppo minacciose, sofferenti ed indesiderabili o si conformi ad esso, eliminando la diversità. In effetti, il dolore e il profondo malessere associati a questo assunto derivano dall'esperienza della separazione dall'origine e l'abbandono, che pone in essere angosce legate alla possibilità che si ricrei uno stato fusionale e venga di nuovo tradito. I sentimenti prevalenti sono di rabbia, diffidenza paranoide, odio e paura. L'idealizzazione dell'immagine

paterna presente in questo assunto difenderebbe dall'ansia suscitata dal vedere il padre come uccisore della prole o ucciso dal figlio (Bion, 2000; Kaës et alii, 1991; Napolitani, 1987)⁴³.

2.3.4.3.2 Ulteriori assunti

La teorizzazione successiva ha identificato due ulteriori assunti di base operanti nelle dinamiche gruppali: il primo è stato definito “one-ness” (Turquet, 1974), e indica il sentimento oceanico di perdita completa dei confini individuali, che comporta l'assorbimento totale nel gruppo e la rinuncia alla propria identità (come avviene, per esempio, nelle manifestazioni di piazza o nei gruppi estremisti e fondamentalisti). Questa condizione non permette di essere fedeli al gruppo e, contemporaneamente, di esercitare su di esso una critica consapevole: il dissenso è identificato col tradimento ed è passibile di espulsione. Il cambiamento è vissuto, di conseguenza, come potenzialmente pericoloso.

Il secondo è denominato “me-ness” (Lawrence, Bain e Gould, 1996) ed opera in opposizione al primo: in un gruppo fusionale, per salvare la propria identità, un individuo si isola autarchicamente, cercando rifugio dentro di sé, oppure si rende visibile assumendo su di sé un ruolo stigmatizzante attraverso comportamenti idiosincrasi ed antisociali (per esempio, diventando la <<pecora nera>>).

E. Jaques ha ulteriormente aggiunto l'assunto <<conservazione-cambiamento>> del gruppo, che si organizza nelle istituzioni in difesa ai cambiamenti: essendo le ansie appartenenti ai vissuti di persone concrete, solo la modificazione dell'elaborazione dell'ansia del cambiamento (vissuto

⁴³ Nella famiglia, gli assunti operano allo stesso modo, tanto che essa si vive costantemente “sull'orlo del disastro” (Winnicott in Kaës et alii, 1991, pag. 137) ma che, tuttavia, alla prova dei fatti si rassicurerà perché il figlio non assassinerà i genitori ma sarà il loro salvatore, la madre non ucciderà il figlio e il padre ma li nutrirà e il padre, infine, non toglierà la vita alla madre e alla prole ma li difenderà dai nemici esterni alla famiglia.

fantasmatico) può garantire l'effettivo mutamento avvenuto a livello della struttura sociale.

2.3.4.3.3 La capacità negativa

La capacità negativa corrisponde ad un'attitudine all'ascolto, cioè “quella capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare a un'agitata ricerca di fatti e ragioni” (Keats, 1817 in Forti e Varchetta, 2003, pag. 146). Ciò corrisponde a quell'atteggiamento di ricerca che presuppone il non sostituirsi all'altro nell'attesa della sua azione e che permette di sostenere il vuoto (Mortari, 2006). E' l'attitudine a “dimenticare e di sospendere ogni desiderio “curante” nei confronti dell'oggetto” (Napolitani, 1987, pag. 240, virgolette nell'originale). Questo atteggiamento richiede pazienza e, per poter essere attuato, necessita di un supporto in grado di contenere le dinamiche emozionali ansiogene che si generano dalla condizione stessa di incertezza, per cui è necessario restare all'oscuro dell'andamento del processo, mantenendo la fiducia nelle proprie capacità e nella buona riuscita della propria attività.

2.3.5 I SISTEMI SOCIALI COME DIFESE DALL'ANSIA

Il lavoro ed il ruolo professionale sono elementi assai importanti nella vita di una persona, in quanto ne definiscono sia il tenore di vita sia il sentimento di identità, in quanto membro produttivo ed autosufficiente, quindi adulto, della società, quanto il livello di salute mentale⁴⁴. Inoltre, la possibilità di

⁴⁴ Basti pensare, ad esempio, alle profonde crisi che, spesso, causano il licenziamento o il pensionamento su chi ne è colpito. In effetti, la precarietà lavorativa, unita ad una scarsa mobilità sociale, sono tra i fattori che maggiormente creano disagio esistenziale in un momento come questo, in cui il fallimento di molte aziende concorre a destabilizzare il senso di sicurezza di molte famiglie rispetto alla propria sopravvivenza e alle possibilità di progettualità futura.

essere istituzionalizzate corrisponde alla possibilità di essere liberati dalla fatica di gestire pensieri ed azioni personali, per potersi aggregare ad una norma di pensiero di gruppo unitario “non-pensante” (Goffman, 1961). In effetti, “*uno* dei più importanti elementi di coesione che lega gli individui in associazioni umane istituzionalizzate è quello di difesa contro l’ansia psicotica” e depressiva (Money-Kyrle in Klein et alii, 1994, pag. 609, corsivo nell’originale). Vale a dire che le istituzioni sono “il mezzo di cui i loro singoli membri si servono per rafforzare i meccanismi individuali di difesa” anche se, al contempo,

includono espressione soddisfacimento di impulsi libidici in attività sociali costruttive, come anche la collaborazione sociale (...) forniscono occasioni creative, sublimatorie. (...) In tal senso si può pensare che gli individui esteriorizzino quegli impulsi ed oggetti interni che altrimenti darebbero origine a un’ansia psicotica, e li facciano confluire nella vita delle istituzioni sociali di cui entrano a far parte. Ciò non vuol dire che le istituzioni così usate diventino, in conseguenza di ciò, <<psicotiche>>, ma implica che dovremmo aspettarci di trovare nei rapporti di gruppo manifestazioni di irrealtà, scissione, ostilità, sospetto, e altre forme di comportamento disadattivo (*Ivi*, pagg. 609-610, virgolette nell’originale; Menzies, 1984).

Di conseguenza, nel momento in cui si delinea un cambiamento dell’organizzazione, è necessario riorganizzare la forma ed il contenuto sociale dell’istituzione dal punto di vista pratico e dal punto di vista fantasmatico, chiedendo ad ogni membro di cambiare se stesso in entrambi i livelli per adattarsi al cambiamento istituzionale. Questo sforzo mina l’appartenenza al gruppo e provoca il fiorire di forti resistenze causate dall’ansia della propria sparizione.

2.3.5.1 ANSIE E DIFESE NEI GRUPPI DI LAVORO

I meccanismi di difesa dall’ansia vengono appresi inconsciamente dai genitori e messi in atto ogni qual volta un evento, reale o immaginario,

minaccia la nostra integrità personale. Tali meccanismi sono funzionali alla conservazione del sé, tuttavia possono diventare dannosi nel momento in cui non sono passibili di evoluzione e vengono messi in atto in maniera incongrua rispetto alla situazione in cui ci si trova. Analogamente, le difese organizzative, rispondendo a bisogni psicotici dei membri che le formano, risultano assai costose in quanto compromettono il compito primario, pur di sedare le ansie collettive. Inoltre, non garantiscono stabilità e serenità, perché, piuttosto che risolvere il disagio, lo nascondo – per così dire - sotto il tappeto, assicurandone il ritorno sotto forma di *acting out* inconsci ed incontrollabili (per esempio: incidenti, malattie, assenteismo, *born out*, conflitti, *mobbing*), tali per cui la progettazione razionale del cambiamento stesso è inevitabilmente, ciclicamente, sabotata dall'interno. Spesso la presenza delle difese “are a sign that something is moving on”⁴⁵ (Pecotic in Armstrong, 2005, pag. 126) e solo la loro comparsa spinge la constatazione della necessità di un cambiamento. In generale, è possibile individuare alcune delle ansie connesse ai contesti lavorativi, alcune realistiche e determinate da contesti concreti, altre legate a dimensioni di qualità fantasmatica:

- ansie causate da condizioni di lavoro rischiose;
- ansie sociali fondamentali legate alla natura del lavoro: appaga i bisogni di identità, appartenenza e sicurezza, perciò la sua perdita determina un ferita identitaria profonda; la carriera è legata alla valutazione di altri, cui non sempre è lecito far ricorso; il proprio operato dipende da quello dei colleghi; le prestazioni non sono spesso fonte di retribuzione equa, anche se vanno garantite al pieno delle proprie capacità che, tuttavia, possono non essere rispecchiate equamente dalla posizione che si occupa; infine, il coinvolgimento e la partecipazione decisionale non sempre è garantita, provocando vissuti di impotenza e deresponsabilizzazione (Jacques, 1990);

⁴⁵ Sono il segno che qualcosa si sta muovendo.

- ansia legata al ruolo: quando le prescrizioni formali sono incoerenti al vissuto delle pratiche operative (impersonalità/personalismo); quando i capi sono assenti e autorità e responsabilità non sono equamente distribuite, di modo che si formano sacche ambigue di incertezza che possono essere fonte di opportunità creative e autonome oppure generare ansie di controllo, congelamento e desideri di fuga (Quaglino, 1996);
- ansia legata alla responsabilità della decisione e al rischio di sbagliare: ogni scelta implica una valutazione accorta e la derivante rinuncia alle possibilità alternative, costringendo il confronto con l'esame di realtà delle conseguenze del proprio atto; "lavorare (e soprattutto lavorare per vivere) è di conseguenza un'attività fondamentale nel collaudo di una persona e nel rafforzamento della sua salute mentale" (*Ivi*, pag. 121);
- ansia di perdere l'occupazione a causa di ristrutturazioni o per la propria manchevolezza rispetto al compito da svolgere;
- ansia di cambiare, per esempio a causa di fusioni o acquisizioni, in cui l'altro è uno straniero, un migrante portatore di una cultura sconosciuta, un virus, il cui incontro può determinare la perdita di conoscenze, di integrità e una sensazione di invasione (Callari Galli, 1999);
- ansia legata alle relazioni tra colleghi e superiori;
- ansia legata al gruppo, che spinge alla conformazione minacciando l'autonomia, oppure costringe ad assumere ruoli di portavoce scomodi, quali il capro espiatorio, l'anti-leader (Riva, 1998);
- ansie fondamentali dell'esperienza infantile o psicotica, comuni all'umana specie, quali l'ansia confusionale (smarrimento dei propri confini; le difese corrispondenti sono: fusione, chiusura culturale, negazione della molteplicità, autoritarismo, narcisismo e ipertrofia egoica, dipendenza acritica dal contesto, desistenza, resistenza al cambiamento), ansia persecutoria (persecuzione e mortificazione narcisistica; le difese corrispondenti sono: aggressioni invidiose, scissione, negazione, proiezione, introiezione, idealizzazione), ansia depressiva (perdita dell'oggetto d'amore, abbandono per tradimento o danneggiamento; le cui difese sono: controllo

ossessivo/onnipotente, burocraticizzazione, iperstima, difese maniacali come disprezzo, trionfo, dominio) (Spitz, 1992; Forti e Varchetta, 2003).

L'ansia, nelle sue varie forme, nelle organizzazioni può trasformarsi in una catena di violenza psicologica, tale per cui alcune figure possono diventare persecutorie e pretendere dagli altri membri obbedienza e sottomissione, se non proprio una mortificazione, attuando altresì un costante attacco al ruolo attraverso la fuga o l'abbandono della propria posizione; inoltre, può generare la messa in atto di assetti difensivi nei gruppi, come l'omogeneizzazione, l'adozione di strutture impersonali e routinarie o una forte aggressività esplicitata in azioni autocratiche e nell'asservimento al capo idealizzato che neutralizza ogni conflitto; l'insieme di queste ansie può assumere forme organizzative nevrotiche paranoide (fondate sulla diffidenza e la paura di una minaccia, guidate da un *leader* paranoide), ossessive (fondate sulla chiusura e sul bisogno di controllo e perfezionismo, guidate da un *leader* controllante), isteriche (fondate sull'iperattività, la seduzione e l'incremento del rischio, guidate da *leader* istrionici e carismatici), depressive (fondate sull'inattività, il senso di inutilità e la burocraticizzazione, guidate da *leader* dipendenti) o schizoidi (fondate sul distacco, l'insoddisfazione e la confusione gestionale, guidate da *leader* assenti) (Quaglino, 1996; Hinshelwood, 1987; Hinshelwood e Skogstad, 2000).

2.3.5.1.1 La pensabilità del cambiamento

L'interdizione della metaformosi è causa di morte, chiusura, stereotipia e coazione a ripetere in ogni sistema. Tuttavia, la pensabilità e la possibilità del cambiamento sono spesso legate al grado di apprendimento che vi si accompagna: alti tassi di modificazione del sistema possono, infatti, generare caos e assumere fattezze catastrofiche, accompagnandosi a una generale perdita di senso, se il pensiero non è in grado di elaborare a partire dall'esperienza un sapere vivo, autentico ed evolutivo. Al contrario, alti livelli di apprendimento assumono i contorni dell'intellettualizzazione e del distanziamento, a fronte di un cambiamento residuale. Ecco che, allora, la

dimensione del sapere a partire dall'esperienza risulta fondamentale (Bion, 1996; Varela e Maturana, 1972; 1987).

2.3.6 EMOZIONI NELL'ORGANIZZAZIONE ED EMOZIONI DELL'ORGANIZZAZIONE

Nel mondo delle organizzazioni, in passato si sono spesso contrapposte le dimensioni della razionalità e dell'emotività, bollando quest'ultima come fonte di “disturbo da minimizzare o controllare nell'interesse della produttività” (Perini, 2007, pag. 83), trascurando il fatto per cui

every organization is an emotional place (...) because it is a human invention, serving human purposes and dependent on human beings to function. And human beings are emotional animals: subject to anger, fear, surprise, disgust, happiness or joy, ease, and dis-ease⁴⁶ (Armstrong, 2005, pag. 91).

Put simply, the position amounts to the claim that instead of thinking of emotional life *in* organizations (the organization as one of the many arenas in which we live out our emotional inheritance, as individuals or as a species), we should think, rather, of the emotional life *of* organization (the organization as an eliciting object of emotion)⁴⁷ (Armstrong, 2005, pag. 103, corsivo nell'originale),

⁴⁶ Ogni organizzazione è un luogo emozionale (...) perché è un'invenzione dell'uomo, serve fini umani e dipende dagli esseri umani per funzionare. E gli esseri umani sono animali emotivi: oggetti di rabbia, paura, sorpresa, disgusto, felicità o gioia, facilità e difficoltà (traduzione mia).

⁴⁷ Semplicemente, la posizione equivale all'affermazione per cui, invece di pensare la vita emotiva nelle organizzazioni (l'organizzazione come uno delle molte arene in cui viviamo la nostra eredità emotiva, come individui o come specie), si deve pensare, piuttosto, la vita emotiva dell'organizzazione (l'organizzazione come un dato oggetto di emozione).

tale per cui “the relation between emotions aroused by the task and apparently unconnected patterns of behaviour elsewhere in the organization is much closer to the surface”⁴⁸ (Ivi, pag. 106). Tali riflessioni sono state possibili a partire dagli anni Ottanta, quando emerge il concetto di “arena emozionale” costellata da “emozional choreography”⁴⁹ (Ibidem), per cui l’intervento formativo nelle organizzazioni necessita di un attento “lavoro emozionale” di comprensione e di cura (Perini, 2007). Data la natura sotterranea e mutabile delle emozioni, oggetto con cui solo recentemente i saperi sulle organizzazioni hanno preso contatto, concorrentemente

all’enfasi sempre più marcata sulla necessità di acquisire delle <<competenze emotive>>, sul valore e sull’impiego delle emozioni nei rapporti di lavoro, sono state sollevate questioni rilevanti come quella dell’autenticità delle risposte emotive, dello sfruttamento commerciale dei sentimenti, dei costi personali del lavoro emozionale soprattutto allorché le emozioni prescritte non sono in accordo con lo stato affettivo interiore (Perini, 2007, pag. 68, virgolette nell’originale).

In effetti, di frequente le organizzazioni tentano di imporre ai propri membri un protocollo che regoli la manifestazione dei sentimenti accettabili e la repressione di quello indesiderabili, utilizzando tattiche quali selezione del personale, corsi di formazione, proposte di socializzazione extra-lavorative, premi, riti, ideologie. Ovviamente, un’accentuata divergenza tra le emozioni prescritte e quelle provate è un fattore di stress elevato, soprattutto nell’ottica di una economia ri-produttiva attenta alla cura e ai servizi (Domagalsky, 1999). Un’economia emozionale disorganizzata motiva i membri del gruppo

prima di tutto a proteggere se stessi dal lavoro, in particolare dai cambiamenti nel luogo di lavoro. L’organizzazione scivola così

⁴⁸ La relazione tra emozioni suscitate dal compito e apparentemente estranee ai modelli di comportamento, altrove nell’organizzazione è molto più vicina alla superficie.

⁴⁹ Coreografia emozionale.

verso una condizione di bassa produttività, stagnazione, vulnerabilità commerciale, rallentamento della crescita o addirittura di fallimento (Frankel e Ray in Perini, 2007, pag. 87).

Al contrario, una capace gestione delle emozioni garantisce il successo della vita organizzativa, investendo

la capacità decisionale, le conquiste strategiche e tecniche (*break-through*), la creatività e l'innovazione, la fedeltà dei clienti, la promozione di un clima di fiducia nelle relazioni e nel *teamwork* e di una franca ed aperta comunicazione (Perini, 2007, pag. 90, corsivo nell'originale).

Le emozioni sono

la più potente fonte di energia, autenticità e spinta motivazionale umana che possa offrirci una sorgente di saggezza intuitiva. In effetti i sentimenti ci forniscono di informazioni vitali e potenzialmente vantaggiose ogni minuto della giornata. Questo *feedback*, che proviene dal cuore e non dalla testa, è ciò che alimenta il genio creativo, ci costringe ad essere onesti con noi stessi, costruisce relazioni basate sulla fiducia, fornisce una bussola interna per la nostra vita e la nostra carriera, ci guida verso opportunità inaspettate, e può persino salvare noi o la nostra organizzazione dal disastro (Cooper e Sawaf in Perini, 2007, pag. 90-91, corsivo nell'originale; Huffington et alii, 2004).

Ciò equivale a dire che l'“emotional experience was the ground of insight as, for Bion, it was the ground for all formulations of thought”⁵⁰ (Armstrong, pag. 32): le emozioni sono sempre connesse a dei significati e determinano la qualità del nostro essere al mondo (Marone, 2006; Siegel, 1999; Riva, 2004). Molte organizzazioni, tuttavia, incoraggiano un rapporto disfunzionale con le proprie emozioni attraverso la richiesta pressante

⁵⁰ L'esperienza emozionale è la base dell'intuizione come, per Bion, costituisce il terreno per tutte le formulazioni di pensiero.

all'omologazione, alla prevedibilità, alla concretezza e all'efficienza, che sottilmente alimenta sia disturbi Alessitimici, ossia incapacità di esprimere affetto, ma anche di usufruire di immaginazione e simbolizzazione, che genera vissuti di noia, indifferenza e frustrazione, sia disturbi di iperattivismo, cioè una dipendenza eccessiva dalla necessità di essere costantemente impegnati in un'attività, che li rende incapaci di godere del tempo libero: "impazienti, fanno sempre più di una cosa per volta, sono irritabili, irascibili e nervosi" (Quaglino, 1996, pag. 227), pervasi dal senso di colpa per la loro inadeguatezza di fronte alle richieste esigenti del mondo, che li rende profondamente insicuri, in quanto pensano di poter essere accettati solo per ciò che fanno e non per ciò che sono. Entrambe le personalità descritte non sono in grado di allearsi positivamente con i colleghi o di stringere relazioni calde in un clima di fiducia reciproca, con una conseguente ricaduta negativa sull'ambiente di lavoro (Zaleznik, 1990).

2.3.6.1 L'INTELLIGENZA EMOTIVA

Alla luce di quanto detto, appare cruciale riflettere su cosa significhi possedere delle competenze emotive, in particolar modo ripercorrendo le riflessioni teoriche formulate da D. Goleman (Goleman, 1995; Cherniss e Goleman, 2001; Blandino, 1996; Ross, 1996) riguardo alle componenti dell'intelligenza emotiva, quali sono l'autoconsapevolezza, ossia la capacità di osservare se stessi e riconoscere un sentimento nel momento in cui viene provato; l'autoregolazione, ossia la capacità di modulare le emozioni in modo che siano appropriate al contesto ed abbiano un significato condivisibile, oltre che di controllare efficacemente le proprie emozioni negative e conservare l'ottimismo; l'automotivazione, ossia la capacità di utilizzare le emozioni in vista di uno scopo e di perseverare nonostante le frustrazioni; l'empatia, ossia la capacità di leggere le emozioni altrui, mettersi nei loro panni ed essere sensibili rispetto ai loro bisogni; l'arte delle relazioni umane, ossia la capacità di gestire socialmente con competenza ed abilità le emozioni altrui, cooperando e stringendo legami di cura. La condivisione delle emozioni è una dimensione che richiede apprendistato

alla vicinanza e all'ascolto, appartiene ai territori della conoscenza, della comprensione e dell'educazione all'autenticità e alla cura di sé (Iori, 2007; 2009), in quanto tanto più si conosce se stessi, tanto più si possono comprendere gli altri (Rogers, 1986; Rossi, 1982; Zaleznik, 1990).

2.3.7 CONSIDERAZIONI TRASVERSALI

L'approccio considerato offre, rispetto alla mia ricerca, uno strumento di lettura delle dinamiche di gruppo articolato su vari livelli: da una parte quello strutturale/funzionale del sistema e dei suoi confini, costituito da aspetti espliciti (come lo sono le regole dell'istituzione, i rapporti gerarchici o il compito primario) ed impliciti (come lo è l'«*organization-in-the-mind*»). Su questo piano, è importante considerare i rapporti posizionali tra i membri di un'organizzazione, la distribuzione del potere presunto e reale, nonché la complessa dialettica tra forze centripete e forze centrifughe al gruppo cui ognuno è suo malgrado sottoposto. Dall'altra parte, a tutto ciò si intreccia inestricabilmente il livello delle dinamiche emozionali/inconscie, ritratte attraverso l'avvicendamento degli assunti di base in concomitanza dell'attivazione di meccanismi di difesa primitivi, come la scissione o la proiezione, in risposta a vissuti di emozioni negative, in particolare dell'ansia relativa alla dimensione del cambiamento e dell'incertezza. Alla luce di quanto detto, in un gruppo di lavoro diventa necessario osservare non solo l'assetto organizzativo manifesto ma anche, e soprattutto, le rappresentazioni implicite di tale organizzazione, nei suoi aspetti concreti e immaginari, in quanto determinano pratiche, istituiscono modelli, regolano relazioni, generano un clima. Il benessere di e in un'organizzazione, di conseguenza, è legato alla possibilità di esplicitare le zone sommerse, popolate di miti, sogni, paure, aspettative, visioni del mondo, affinché il cambiamento possa essere autentico, ossia avvenire su entrambi i piani, quello in luce e quello in ombra, rendendo condivisibili i significati e bonificando le emozioni. Da un punto di vista pedagogico, le zone oscure potranno essere ricondotte alle rappresentazioni del proprio ruolo che

ognuno ha, dei significati e delle tonalità emotive che attribuisce all'educazione, dei modelli pedagogici impliciti messi in atto e degli stili educativi assunti inconsapevolmente; inoltre, esplicitare tali dimensioni significherà anche confrontare il mandato manifesto del servizio con le pratiche che effettivamente vengono svolte e, perciò, con il mandato implicito che tali pratiche supportano. Secondariamente, questo approccio può aiutare a delineare il funzionamento dinamico dell'*équipe*, mettendo in luce le competenze emotive presenti e valorizzandole, ma supportando anche il riconoscimento e l'elaborazione delle emozioni negative; queste sono particolarmente poco riconosciute quando i modelli presenti si rifanno a un'idea di educazione eulogistica, che ammette solo il buono e il bello, generando forti sensi di colpa e di vergogna negli operatori a contatto quotidiano col disagio, proprio e altrui. Appare, così, importante, questo lavoro di svelamento di tutte quelle dimensioni faticose e, quindi, poco pensate, che tuttavia generano malessere per la loro pregnanza, che però è fattibile solo attraverso una costante attenzione e sensibilità alle relazioni umane, capace di renderle fonte di energia e motivazione, riconoscimento e cura, anziché di competizione e *stress*. In ogni gruppo istituzionale, l'intervento formativo, per essere fattibile, richiederà quindi l'approntarsi di un *setting*, ancora una volta transizionale, che accompagni e sostenga la presa di contatto con le dimensioni più ansiogene dell'organizzazione e ne stimoli l'elaborazione, affinché possano essere mitigati gli aspetti difensivi primitivi che tali dimensioni innescano. Questo richiederà una solida capacità negativa, per sostare nella penombra e nella fatica del non-detto, senza cedere alle lusinghe o alle minacce di fornire ricette preconfezionate che allevino dalla fatica del pensiero, perché il gruppo possa apprendere dalla propria esperienza un sapere autentico su se stesso e sul mondo che abita. Il volto ambiguo delle istituzioni è anche questo: ognuna di esse nasce per rispondere alla necessità dei singoli di placare l'ansia relativa al cambiamento, alla propria identità, alla propria sicurezza, ma inevitabilmente questo sentimento non potrà essere placato dall'appartenenza; di fatto, sarà costituzionalmente presente e pervasivo

della vita delle istituzioni: come e perché si instauri questo ambivalente aspetto ansiogeno sarà uno dei fulcri attorno a cui si sviluppa ampiamente la trattazione della scuola di pensiero francese, esposta nel prossimo paragrafo.

2.4 LA SCUOLA FRANCESE

La scuola psicoanalitica francese si è occupata soprattutto dell'analisi degli aspetti fantasmatici della vita nei e dei gruppi in quanto oggetti di investimento pulsionale, ossia delle rappresentazioni mentali di oggetti legate alla dimensione del sogno e dell'immaginario, tali per cui veicolano emozioni, strutturano relazioni, offrendo punti di vista sul mondo che determinano alcune pratiche piuttosto che altre. Oltre ciò, vengono esaminate anche le dinamiche di *transfert* gruppale, cioè il passaggio di vissuti da sé alla persona con cui si è in relazione attraverso modalità principalmente proiettive; essi avvengono tra i diversi ruoli gerarchici od orizzontalmente tra i pari, generando una rifrazione multipla delle identificazioni reciproche che evocano pericoli di spezzettamento: ecco che l'ansia, da cui gli esseri umani per difendersi si riuniscono in gruppo, è essa stessa generata dall'appartenenza. Questo approccio si è dedicato anche alla strutturazione di interventi sul campo attraverso quelli che vengono impropriamente chiamati <<gruppi di formazione>>, che riuniscono in sé le caratteristiche strutturali dei workshop esperienziali e dei laboratori di psicodramma presenti negli altri due approcci psicanalitici considerati precedentemente. Dal punto di vista della presente trattazione, questo modello è interessante perché aiuta a riconoscere i modelli impliciti che ognuno possiede sia rispetto a cosa significhi educare, sia rispetto a cosa significhi fare/essere un gruppo; inoltre, evidenzia non solo il legame tra gli individui e l'istituzione di cui fanno parte, ma anche le dinamiche transferali che possono concorrere a generare malessere o benessere all'interno di un'organizzazione. Infine, pone l'accento sul fatto che un certo grado di disagio è sempre, costituzionalmente, presente in ogni istituzione, proprio perché ci sono dimensioni di essa che non solo minacciano l'identità individuale, ma sfuggono per la loro stessa natura alla possibilità di essere pensate e, quindi, bonificate del tutto.

2.4.1 UNA RICERCA ETIMOLOGICA

Questa corrente di pensiero si è dedicata fin dal principio alla minuziosa analisi etimologica del termine <<gruppo>>, che designa un insieme chiuso e omogeneo, in cui la diversità è strutturata e significativa, controllata in ogni sua trasformazione. Deriva dall'italiano <<groppo>> o <<gruppo>>, parola che compare la prima volta in un trattato di Belle Arti di R. de Piles (1668) per indicare una scultura composta da più parti (Kaës, 1983). Successivamente, è passato a significare un assemblaggio di oggetti, una categoria, una collezione, fino ad estendersi, nel corso del XVII secolo in Francia, Inghilterra e Germania, a indicare una riunione di più di due persone che tende a disporsi naturalmente in cerchio o in un ovale. Ma,

se ci si interroga sull'origine della parola, è possibile trovarvi un chiarimento dei suoi significati latenti: il senso primitivo della parola italiana *gruppo* è nodo, poi viene a designare una riunione o un assemblaggio. I linguisti l'accostano all'antico provenzale *grop* (nodo), e ipotizzano che derivi dal germanico occidentale *Kruppa* (massa arrotondata); l'idea della rotondità sarebbe all'origine di gruppo o groppa. L'etimologia fornisce così le due linee di forza che si ritrovano nella vita dei gruppi: il *nodo* e per derivazione il legame, connotante il grado di coesione, e la *rotondità* che raffigura al tempo stesso il confine spaziale di cui l'involucro corporale è la metafora (opposizione dentro-fuori), e la pienezza appagante il cui paradigma è il seno (opposizione pieno-vuoto) (Kaës, 1983, pagg. 57-58, corsivo nell'originale; Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992).

L'accostamento semantico richiama anche la figura dell'uovo, della bocca quindi della vagina, ma anche

la designazione gergale delle ghiandole seminali maschili e (...) l'equivalente dell'unione sessuale. Questa immagine del gruppo come una cellula chiusa, annodata su sé stessa come totalità, si oppone e si completa con quella del gruppo come corpo aperto e illimitato, frammentario e protoplasmatico (*Ivi*, pag. 58)

disposto a nascere e assumere una forma, la cui forza è quella di essere un insieme di uguali. Le varie accezioni possiedono caratteristiche statiche (il gruppo scultoreo è una struttura sospesa nello spazio e nel tempo, è un mito) e dinamiche (l'insieme di nodi ha dis-soluzione⁵¹ problematica, evoca la dimensione dell'angoscia, del <<gruppo in gola>> che ostruisce gli oggetti di scambio vitale tra individuo e mondo, ossia respiro, cibo e parola; Napolitani, 1987). Tuttavia, va notata una diffusa resistenza epistemologica al concetto di gruppo, che proverrebbe “dalla resistenza dell'uomo contemporaneo alla vita in gruppo” e al fatto che “il gruppo viene vissuto come dato, come inevitabile, naturale, permanente, come precedente e superiore all'individuo” che lo abita senza “coscienza differenziatrice” (Anzieu e Martin, 1997, pagg.16-17)⁵²: il soggetto del gruppo è un soggetto inconscio (Kaës, 1999), in quanto si origina dalla tendenza gregaria innata dell'infante ad aggrapparsi alla madre e a seguirla, prima ancora che a legarsi a lei in un legame intimo d'appartenenza. Questo studio etimologico, attraverso la costellazione di significati metaforici che racchiude, affini alla rotondità e al legame, apre alla dimensione pulsionale e fantasmatica che caratterizza, secondo questi autori, la vita dei gruppi.

⁵¹ La separazione equivale etimologicamente a rottura, catastrofe, crisi: è la tragedia dell'eroe separato dallo sfondo del coro (Lo Verso, 1984).

⁵² E' possibile distinguere diversi tipi di gruppi sulla base del numero dei membri: folla (numero elevato, bassa coesione, contagio delle emozioni, irruzione delle credenze, azioni parossistiche o apatia), banda (numero piccolo, debole coesione, ricerca dei simili, rinforzo delle credenze, azioni spontanee), assembramento (numero medio, coesione discreta, relazioni superficiali, mantenimento delle credenze, debole coscienza degli scopi, resistenza passiva), gruppo primario o ristretto (numero piccolo, elevata strutturazione, relazioni profonde, cambiamento delle credenze, relazioni intime, elevata coscienza degli scopi, azioni innovatrici) e gruppo secondario od organizzazione (numero elevato, strutturazione elevata, relazioni funzionali, induzione di credenze, coscienza degli scopi da debole a elevata, azioni abituali pianificate) (Anzieu e Martin, 1990).

2.4.2 IL GRUPPO COME OGGETTO

Il gruppo è una struttura sociale concreta che funziona come un oggetto pulsionale presente nell'inconscio di ognuno e collettivamente. E' possibile dire che ogni gruppo ha il proprio stile, la propria struttura, un proprio clima specifico, pur obbedendo ad alcune dinamiche fondamentali trasversali. In effetti, è un contesto che pone problemi specifici, impossibili da risolvere individualmente. Il gruppo è un'*imago* (Pontalis, 1963; Laplanche e Pontalis, 1981; 1988), uno schema immaginario appreso che opera sul piano psichico come un fantasma (per esempio gruppo buono-imago familiari ideali/gruppo cattivo-imago familiari oppressive), riattivando ansie primitive persecutorie, di invasione e spezzettamento. Questa conformazione rende il gruppo passibile di essere oggettivato in immagini, sentimenti, comportamenti reali (esterni) o interni (rappresentazioni inconse), nonché di diventare supporto per investimenti libidici antitetici alla famiglia che, pur costituendo la matrice fantasmatica e psichica di ogni individuo e di ogni gruppo, è altresì raffigurata come un anti-gruppo (cioè priva di legami). La formazione di un gruppo risponde, in modo al contempo evolutivo e difensivo, alla possibilità di salvarsi in caso la famiglia originaria sia frantumata o di recuperare un desiderio di amore rimasto insoddisfatto; tuttavia, data la massiccia mobilitazione di desideri e fantasmi che la vita di gruppo comporta, non stupisce che esso sia, al contempo, fonte e oggetto di angosce tanto quanto è un tentativo di difesa da esse: è la *“realizzazione immaginaria del desiderio e per questo fatto sorgente di angoscia e associazione di un desiderio e di una difesa”* dal desiderio stesso di identificazione-dissoluzione nel gruppo (Béjarano, in Anzieu et alii, 1975, pag. 139, corsivo nell'originale); sono in tal modo assicurate *“alcune difese contro angosce la cui origine e la cui fonte non sembrano direttamente legate al fatto istituzionale”* (Kaës et alii, 1991, pag. 61). Allora,

l'impossibilità di pensare il gruppo è legata all'impossibilità di rappresentarlo come luogo segnato dalla pulsione di morte. Questo

innominabile trova voce, nei gruppi, attraverso la costruzione ideologica, che fa del gruppo un corpo dotato di spirito (Kaës, 1983, pag. 96)

e necessitante di una parola simbolica che connetta il sé agli altri e traduca-interpreti le rappresentazioni e i fantasmi che connotano e strutturano le dinamiche relazionali e i climi affettivi presenti⁵³.

2.4.3 IL GRUPPO E' UN SOGNO

L'illusione che esista un gruppo buono in cui stare bene (Anzieu, 1966; 1971) appartiene alla dimensione del sogno e sostiene quella del progetto, aderendo alla credenza della bontà primaria dell'oggetto:

ogni gruppo si costituisce in uno spazio dato e conquistato; questo spazio lo rinchiude, lo definisce, ma è ancora nello spazio che i membri di un gruppo cercano il loro altro gruppo, il suo luogo altro. Lo spazio è la sua costrizione e la sua pulsazione fuori di esso; lo spazio l'organizza perché *raccoglie il suo sogno*: il gruppo è un mobile alla ricerca del suo luogo, che sistema e trasloca senza sosta (Kaës, 1983, pag. 118, corsivo nell'originale; Anzieu, 1975).

Questa “struttura onirica radicata nell'ordine della notte” (Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1995, pag. 86) corrisponde a uno spazio che contiene il sogno, permettendo la distanza ottimale per cui, come i porcospini di Schopenhauer, si è abbastanza vicini per proteggersi dal freddo (ansie depressive), ma anche abbastanza lontani per evitare di ferirsi (ansie persecutorie). Il desiderio infantile di benessere abita questo luogo spazio del gruppo, legandosi ai discorsi sul limite tra sé e non-sé, spazio interno e

⁵³ Va fatta, tuttavia, una distinzione tra ideologia e formazione mitica, in quanto la prima corrisponde alla messa in scena di un fantasma originario e risponde alle angosce psicotiche, la seconda mette in scena un fantasma personale e apre la via alla simbolizzazione.

spazio esterno, la difficoltà di trovare una posizione e decentrarsi da essa. Nel gruppo come nel sogno avviene una triplice regressione: cronologica (al narcisismo primario e a un tempo storico), topica (alla dialettica tra Io, Es e Ideale dell'Io) e formale (rispetto all'uso di processi primari, ossia del pensiero figurativo, del discorso mito-poietico, dei giochi di spirito, dei segnali infralinguistici). L'illusione gruppale è quella formazione inconscia per cui il gruppo viene euforicamente ipotizzato come buono, fonte di benessere: da un punto di vista dinamico, è la risposta alla minaccia di spezzettamento che la situazione di gruppo rappresenta, per cui il narcisismo individuale viene traslato e diventa narcisismo gruppale. Da un punto di vista economico, preserva dai fantasmi infantili di attacco e distruzione dall'interno del corpo-gruppo materno; da un punto di vista topico, esplica il funzionamento dell'Io Ideale; da un punto di vista genetico, provoca la regressione allo stadio orale o anale dello sviluppo individuale, in un movimento difensivo che disinveste la realtà esterna a favore della fusione fantasmatica.

2.4.3.1 L'ARCHIGRUPPO

Se l'illusione gruppale impedisce l'apertura alla realtà esterna, favorendo invece una chiusura narcisistica, si instaura la dinamica dell'"archigruppo", cioè "il gruppo sognato da ciascuno, un gruppo paradisiaco, quello dell'onnipotenza infantile e materna la cui altra faccia è infernale e distruttiva" (Kaës, 1983, pag. 169). Siamo nel territorio dell'Alma Mater, una potenza fantasmatica e ideale che sta all'origine e alla fine del gruppo, per cui tempo, spazio e significato sono intesi nelle dimensioni dell'autogenerazione, della perfetta circolarità, dell'autarchia dell'Uroboros, del Graal e della Fenice: sono negati i limiti, la propria finitezza, contingenza e alterabilità. La tematica mitica della trasmigrazione delle anime e della loro reincarnazione non può non ricordare la questione della rifrazione speculare dei corpi nel gruppo, per cui ogni membro è colmo e completo perché coincide col tutto: è un corpo sacro, mistico, totale, orgasmico; pur essendo un oggetto parziale, rappresenta "la totalità

primordiale e vitale che origina l'esistenza, l'onnipotenza, la corporeità inalterabile, la realizzazione del desiderio infine senza pastoie e senza arresto" (Kaës, 1983, pag. 163). E' psicotico e reificato, in quanto non c'è distinzione tra ciò che lo costituisce e ciò che lo rappresenta: il gruppo è personificato e assume su di sé il potere in quanto unità fondata sul sacrificio della propria unicità, ossia su di un patto denegativo, sulla comunanza di diniego⁵⁴ e su alleanze perverse o de negatrici (in cui, cioè, il delirio individuale è trasferito agli altri membri del gruppo in un fallimento della rimozione secondaria). Questa *imago* divorante e pervasiva, simile alla strega della fiaba di Biancaneve, che penetra attraverso tutti gli orifizi del corpo, può essere manipolata se avviene una rottura dello specchio inteso come "superficie e crosta cutanea, specchio in cui si riflette e si cerca l'altro dell'immagine, separazione trasparente e glaciale dall'oggetto caldo e compatto, schermo delle proiezioni distruttive" (Kaës, 1983, pag. 114), come blocco monolitico in cui dis-perdersi in immagini anonime e identiche. Può avvenire, allora, la differenziazione, perché lo specchio è solo il luogo di partenza nel percorso verso la consapevolezza di sé, che si completa nel rispecchiamento in uno sguardo umanizzante fatto di carne: dall'isomorfia si passa all'omomorfia mito-poietica, in cui hanno posto la discontinuità, l'ambivalenza e la funzione *alpha* bioniana che preserva dalla morte psichica e apre all'esistenza (ossia a un rapporto simbolico col mondo).

⁵⁴ Cioè la comune impossibilità dell'accesso a un terzo separatore: l'identificazione madre-figlio esclude l'esistenza del desiderio del padre, diniego che è al contempo del bambino e della madre, in una collusione che alimenta la non-separazione. Sia il patto denegativo che la comunanza di diniego non appartengono alla sfera del non-detto, ma a un silenzio radicale che corrisponde piuttosto all'assenza di un passaggio logico, di una rappresentazione che esiste, ma non può essere rappresentata e, quindi, risparmia il soggetto dall'incontro col negativo della propria esperienza (Kaës, 1991).

2.4.4 L'APPARATO PSICHICO GRUPPALE

Il gruppo può essere considerato il termine psichico intermedio tra la società e l'individuo, in una sineddoche per cui la parte (gruppo) sta per il tutto (la specie), tanto quanto il tutto (il gruppo) sta alla parte (l'individuo) (Morin, 1991). E' un territorio di transizione e, quindi, transazionale, in cui ha luogo un movimento tra interno ed esterno strettamente connesso a un'attività rappresentativa proiettiva e introiettiva, che ha a che fare con l'identificazione⁵⁵ e la differenziazione (una rappresentazione è possibile solo quando la similitudine tra gruppo e sé rende pensabile anche la diversità). Una moltitudine di persone, tuttavia, si trasforma in un tutto se “i membri di un gruppo costruiscono insieme un sistema di relazioni e di operazioni a carattere transazionale” (Kaës, 1983, pag. 11), un “involucro psichico” (Anzieu, 1987; 1996) in cui si costituisca lo spazio interno dell'illusione gruppale⁵⁶ sulla base di alleanze inconsce e patti narcisistici:

la formazione di un'area potenziale è tanto necessaria per lo sviluppo di un gruppo, un organismo sociale, una cultura, quanto lo è per un lattante, caratterizzato da un'attività psichica fragile e prematura. Quest'area di illusione è transazionale in quanto assicura la transizione verso un cambiamento che non sia catastrofico, Ma essa è e deve essere transitoria altrimenti si perpetua, si fissa e si commemora (Anzieu e Martin, 1997, pag. 279)

⁵⁵ Le identificazioni sono alla base dei legami gruppali e li organizzano in varie forme: primaria (fase orale), narcisistica (fase dello specchio), introiettiva (conservazione dell'oggetto in sua assenza) che può fallire ed essere sostituita da tipologie di identificazione confusive, ossia incorporativa (l'oggetto si cosifica), adesiva (l'oggetto si deflagra), proiettiva (l'oggetto riceve parti di sé). Si aggiunge l'identificazione edipica, che è regressiva e progressiva allo stesso tempo, in quanto ripresentifica l'oggetto perduto ma trasforma il suo legame con esso (Kaës, 1999).

⁵⁶ Il fattore che garantisce la totalità è detto *Ti-koinon*, che corrisponde alla quantità matematica 0,95 ed è rintracciabile nella storia araba dello sceicco e dei suoi stalloni (Kaës, 1999).

e trasforma il gruppo in un luogo mortifero e monolitico. Questa formazione psichica è fondamentale viene denominata “apparato psichico gruppale” ed è definita come una topica proiettata che presenta analogia di struttura, forma e funzione con l’apparato psichico individuale (Kaës, 1983; Rivers, 1920)⁵⁷. Il sistema di rappresentazioni condiviso che costituisce l’apparato psichico gruppale assicura una comunanza di identificazioni rispetto a uno stesso oggetto (similmente a ciò che accade con la *leadership*), oltre che un discorso intersoggettivo (Kaës, 1999).

2.4.4.1 GLI ORGANIZZATORI

Questo apparato è strutturato da elementi mito-socio-culturali, che organizzano i rapporti secondo modelli, riti e sapere comune, e da organizzatori psichici, che riguardano la messa in scena degli oggetti del desiderio infantile, di carattere onirico, individuabili nell’immagine del corpo isomorfo-omomorfo, nella risonanza fantasmatica originaria, nei complessi famigliari e nelle *imago* (Anzieu, 1975)⁵⁸. Questi organizzatori hanno le funzioni fondamentali di mobilitare energie e di distribuire o permutare le posizioni dei partecipanti, garantendo l’investimento pulsionale sul gruppo come modello idealizzato e l’illusione di onnipotenza isomorfa tra il sé e il gruppo. Ciò significa che i gruppi si strutturano mettendo in scena le relazioni d’oggetto che li rappresentano, in modo che ogni partecipante abbia il suo posto, assegnato o conquistato, da cui partire per costruire relazioni di scambio, posizione e valore configurati in un insieme significativo. Possiamo, quindi, riassumere che le funzioni fondamentali dell’apparato psichico gruppale riguardano l’assegnazione di

⁵⁷ Nel caso in cui ci fosse l’illusione di una coincidenza esatta, avremmo un gruppo psicotico.

⁵⁸ Successivamente, D. Anzieu riformula il suo modello genetico individuando come organizzatori il fantasma individuale, le *imago*, il fantasma originario, il complesso di Edipo e l’involucro gruppale (1981).

posti e luoghi, la rappresentazione, la difesa e la ri-produzione e possono essere svolte unitamente dall'ideologia, dalla *leadership* o dall'archigruppo. Nella costruzione di tale apparato il gruppo attraversa un processo evolutivo caratterizzato da diverse fasi: un'origine fantasmatica che garantisce un oggetto comune transazionale, in cui vigono i processi primari di onirismo e fantasmaticizzazione; un momento ideologico che struttura il gruppo in un'unità conflittuale, in antitesi al mondo esterno nel suo intenso ripiegamento narcisistico, in cui operano i processi secondari di rappresentazione e pensiero; il passaggio alla costruzione di un sistema utopico ricco di produzioni rappresentative atte all'elaborazione delle significazioni ed, infine, l'approdo alla dimensione mito-poietica dei processi terziari, che garantisce la differenziazione e la simbolizzazione della differenza: il cambiamento individuale inizia sempre dal cambiamento del mondo attorno a sé, in quanto meno minaccioso rispetto alla propria coerenza personale. In questo processo, il funzionamento psichico deve confrontarsi con le coppie fondamentali costituite dagli assi semantici piacere/dispiacere, indifferenziazione/differenziazione, dentro/fuori, autosufficienza/interdipendenza, costanza/trasformazione, realtà/sogno, ripetizione/sublimazione (Kaës, 1999).

2.4.5 IL LAVORO DEL *TRANSFERT*

In ogni gruppo sono presenti almeno quattro oggetti transferenziali, che possono essere interni al gruppo, cioè il conduttore (*transfert* verticale o centrale), i partecipanti (*transfert* orizzontale o laterale) e il gruppo come tale, ma anche esterni, ossia tutto quanto fa parte del mondo che continua a vivere al di fuori del dispositivo in atto. Rispetto agli oggetti, il gioco della rifrazione "fluttuante" dei *transfert* (Glover in Anzieu et alii, 1975, pag. 225) può generare diversi tipi di situazioni, in cui i membri possono assumere:

- una posizione persecutoria, se esperiscono gli oggetti interni come cattivi in contrasto col mondo esterno vissuto come buono (molto simile all'esperienza dell'assunto di attacco-fuga bioniano);
- una posizione depressiva, se esperiscono il conduttore e il mondo esterno come oggetti buoni in contrasto con i membri del gruppo, immaginato come una madre fallica maligna contenente un insieme di fratelli rivali e un conduttore (dell'orda) crudele;
- un atteggiamento difensivo maniacale, in cui il mondo esterno è vissuto come negativo in contrasto a ciò che si trova all'interno del gruppo, in un tentativo immaginario di eludere tutti i conflitti;
- un atteggiamento difensivo isterico, per cui i membri sono gli unici oggetti buoni presenti, ma la gentilezza reciproca non è che l'altra faccia della medaglia di un'aggressività volta, anch'essa, al mantenimento delle difese contro le ansie persecutorie.

Alla luce di queste osservazioni, possiamo affermare che

la “*situazione di gruppo*”, mettendo in risonanza tutto l'apparato psichico (potremmo dire come una “cassa di risonanza”) e suscitando la regressione come meccanismo di difesa che scatena tutti gli altri (scissione, ecc...), riattualizza in modo acuto *le tappe della strutturazione dell'Io* e dunque del sentimento di identità (con i rimaneggiamenti che potranno scaturirne). Questo ci dà la misura dell'intensità dei sentimenti in atto, dell'angoscia iniziale, delle difese narcisistiche, delle proiezioni e degli attacchi (ma anche delle alleanze, delle ricerche di accoppiamento), e degli atteggiamenti persecutori e sado-masochisti di fronte alle minacce che l'Io vi vive (in quanto sistema difensivo e dura conquista da mantenere contro l'ambiente) come anche degli atteggiamenti depressivi e riparatori successivi (Béjarano, in Anzieu et alii, 1975, pag. 180, corsivo e virgolette nell'originale).

Quanto detto concorre a confermare lo stretto legame tra individuo e gruppo, non solo dal punto di vista della sopravvivenza fisica, ma anche della continuità psichica; il massiccio movimento di materiale inconscio che si rimescola attraverso le dinamiche transferali rende il gruppo un oggetto

pulsionale a tutti gli effetti che, tuttavia, genera al contempo forti ansie proprio in virtù degli intensi investimenti libidici che solleva, in quanto risvegliano fantasmi psichici inquietanti e poco governabili.

2.4.6 I FANTASMI GRUPPALI

“Il fantasma è l’emanazione di un senso ancorato alla sensazione, al movimento e al corpo. Ogni rappresentazione ha col fantasma un duplice legame, di alleanza e di rottura” (Kaës, 1983, pag. 68) e riguarda il sapere sul corpo rispetto a come ci “si rappresenta l’origine e il destino della sua concezione, della sua nascita, della sessualità e della differenza tra i sessi. I fantasmi originari hanno delle proprietà gruppali” (*Ibidem*) e sono alla base dei legami sociali, costituiscono la molla degli scambi relazionali e del lavoro psichico: i fantasmi abitano la nostra mente e si esprimono quotidianamente nel dispiegamento delle interazioni umane, organizzandole secondo le diverse pulsioni (per esempio desiderio-difesa, assente-presente, interno-esterno, passivo-attivo). Ogni fantasma è una drammatizzazione che struttura il gruppo su una base di risonanza empatica, drammatizzando l’energia pulsionale e assegnando posizioni a oggetti e persone. L’angoscia di non-assegnazione, cioè di non-esistenza, è alla base della fondazione di un gruppo in cui, nel momento iniziale, il processo di costruzione coincide isomorficamente con l’oggetto finale del processo.

Sono fantasie attive politicamente che portano in sé una tensione tra una domanda e un’offerta di realizzazione: finché restano fluide, sono possibili i processi evolutivi, al contrario, se si cristallizzano a causa di angosce molto forti, bloccano i soggetti in deliri allucinatori in cui l’altro esiste solo come oggetto di possesso e soddisfazione immediata del bisogno, non più come soggetto di desiderio.

2.4.6.1 EFFETTI DELLO SGUARDO: ESSERE E FARE CORPO

L'esperienza del *vis-à-vis* multiplo contribuisce a generare il riattivarsi del ricordo di alcune esperienze fondamentali quali: l'abbraccio materno in cui rispecchiarsi e sperimentare nutrimento e benessere o, al contrario, angoscia di divoramento e di perdita dell'oggetto amato; il faccia a faccia durante l'accoppiamento; la visione allo specchio, in cui riconoscersi interi e unificati o, al contrario, vedersi estranei, frammentati, dispersi in uno sdoppiamento infinito e abissale:

le groupe est ressenti par chacun comme un miroir à multiples facettes lui renvoyant une image de lui-même déformée et répétée à l'infini. La situation de groupe éveille cette image du morcellement indéfini de sa personne et avant tout de son corps (Anzieu, 1975, pag. 141)⁵⁹.

La questione in gioco è la conservazione dell'identità nonostante l'appartenenza all'insieme identificatorio: “ogni specchio porta con sé una parte della storia che vi è attaccata” (Pankow, in Kaës, 1983, pag. 108), ogni sguardo ha la funzione primordiale di garantire il controllo dello spazio e il riconoscimento dei propri limiti contro l'inghiottimento della follia psicotica senza fondo. La minaccia di un attentato alla propria integrità mobilita, in effetti, angosce arcaiche di annichilimento, di spezzettamento, persecutorie e depressive, cui possono far riscontro rispettivamente modalità difensive quali l'identificazione con l'aggressore, l'apologia dell'indivisibilità, il principio di amarsi gli uni gli altri e l'attitudine riparatoria (Anzieu, 1975). Ogni gruppo, come già detto, ha a che fare con l'immagine di un corpo che

oscilla tra un tentativo di essere-corpo, garanzia prima contro l'insostenibile sentimento di inesistenza, e un progetto di

⁵⁹ Il gruppo è sentito da ciascuno come uno specchio dalle multiple facce che gli rinvia un'immagine di se stesso deformata e ripetuta all'infinito. La situazione di gruppo risveglia quest'immagine di spezzettamento indefinito della sua persona e prima di tutto del suo corpo (traduzione mia).

ricostituire un'unità costantemente minacciata dai pericoli interni ed esterni che rimandano all'inizio dell'esistenza corporea; fare corpo significa dare una forma all'esistenza del corpo minacciato dalla disgregazione, per unificarlo (Kaës, 1983, pag. 59).

Essere-corpo è anche fare-corpo, una *gestalt* visiva che ha a che fare con l'aggregazione interiorizzata, cioè con la rappresentazione psichica non di oggetti, ma di schemi di rapporto tra di essi. La consumazione incorporativa che li lega avviene in uno spazio elementare dai confini vaghi, minimamente differenziato, fondato sull'identificazione speculare che rinvia ognuno da un membro all'altro in base alla loro equivalenza, in un percorso circolare immaginario profondamente legato a dimensioni nutritizie, protettive rispetto alle angosce di separazione e attacco mortifero. Nel corpo-gruppo, ognuno ha un posto ed è una parte e può godere della stessa soddisfazione delle proprie pulsioni narcisistiche preoggettuali. Lo spazio del gruppo ha un rapporto diretto con il vissuto spaziale e la problematica personale riguardo all'unità del proprio corpo, così come lo spazio reale di ritrovo dei membri ha il suo corrispettivo nello spazio del desiderio (e nel desiderio dello spazio) ideale. Essendo, per questo, prioritaria la conservazione dell'unità, qualsiasi devianza è punita con l'espulsione, qualsiasi perdita mette in pericolo la sopravvivenza dell'insieme così come ogni lotta intestina:

la rappresentazione del gruppo come corpo suscita l'angoscia d'essere una parte staccata del corpo gruppale, di venirme soffocato e fatto prigioniero, divorato, inghiottito e digerito dalle sue innumerevoli bocche, dagli accaparranti tentacoli, dagli ipnotici occhi. Si tratta allora di inventare l'unità del corpo contro la disgregazione, l'onnipotenza e la sicurezza dell'incorporazione contro lo *smembramento*: di sé, del corpo, dello spazio e del gruppo. L'identificazione narcisistica è il processo che lo garantisce (*Ivi*, pagg. 62-63, corsivo nell'originale):

contro una babelizzazione insostenibile, emerge un discorso impersonale in cui, per dire del gruppo, si usa un <<si>>, marca di riconoscimento che non corrisponde alla realtà di un <<noi>>, ma parla il linguaggio del fantasma.

2.4.6.2 IL FANTASMA ORIGINARIO

All'interno del discorso fantasmatico, è possibile riconoscere

un fantasma originario principale (la scena primitiva) intorno al quale gravitano altri fantasmi originari (la castrazione, la seduzione, la vita intra-uterina), un fantasma arcaico ordinato alla lotta contro le angosce schizo-paranoidee (esplosione, persecuzione, frantumazione) e un'immagine del gruppo che assicura una funzione di oggetto unificatore e identificatorio (Kaës, 1983, pagg. 154-155).

La fantasmatica che ruota attorno all'oggetto della scena primitiva o primaria riguarda le prime ipotesi infantili rispetto alla qualità dei rapporti tra adulti. In questa situazione, sono presenti le *imago* proto-parentali coitanti e contenenti sincreticamente i figli-feci-peni, pensati come oggetti equivalenti; sia la madre che il padre sono immaginati dotati di fallo, per cui l'unione avverrebbe per incorporazione cannibalica o aggressione anale. In questa figura combinata, in cui il padre a volte è incluso nella madre come i bambini, abita un desiderio di attesa di una nascita prodigiosa (corrispondente all'assunto bioniano di accoppiamento): il gruppo è un proto-gruppo nirvanico, un "grouple"⁶⁰ in cui sussistono, contemporaneamente, il godimento e la morte. Infatti, la tematica dell'origine ha a che fare con l'incontro primigenio e inaugurale del lattante col mondo, ossia con la madre:

il processo originario è innestato dalle esperienze di piacere e di dispiacere di ciò che è stato per ciascuno questo incontro la cui metabolizzazione ha dato luogo alle prime rappresentazioni pittografiche di unione-fusione o di rigetto (Kaës, 1999, pag. 84)

cui fanno eco l'illusione gruppale o i fantasmi di divorazione e spezzettamento e, praticamente, si esplicano in episodi di conflitto tra

⁶⁰ Gioco linguistico risultante dalla combinazione delle parole francesi gruppo e coppia (Kaes, 1983, p. 71).

generazioni, rispetto ai discorsi sulla privacy, a proposito del metodo decisionale adottato da una parte del gruppo nei riguardi di un'altra.

2.4.6.3 TRA CLAUSTROFILIA E DIFFERENZIAZIONE

Il corpo materno richiama fantasie utopiche di reincorporazione e nidificazione dello spazio prenatale, di accesso a mondi paradisiaci acronici sui cui confini stanno soldati armati pronti a difenderli, controllarli, ossessivamente codificarli (Fachinelli, 1989; 1989a; Melandri, 1990; 1994). Queste costruzioni immaginarie rispondono alle domande sull'origine e rispondono ai meccanismi della metafora e della metonimia, per cui il gruppo è il seno-bocca/seno-cloaca che contiene bambini-feci passibili di essere espulsi, anche se prematuri, dalla parola differenziatrice di chi forma (o de-forma). Sono richiamate alla mente figure idealizzate come l'isola, la barca, la cittadella, l'Eden perduto; mortifere o abbandoniche, come il deserto, la zattera della Medusa, la voce delle sirene, il cannibale, l'Idra, i minatori sepolti, la porta chiusa, la locanda spagnola, l'esilio, i cocci, il Sabba; unificatrici, come la matrice, la casa, la guaina di pelle, la Comunione o la Cena (Kaës et alii, 1976; 1981; Anzieu, 1975).

Il tema del ritorno indifferenziato al ventre materno ha, per contro, la ricerca della differenziazione. Due immagini sono particolarmente legate a questo nodo: la prima è quella dello spiedo pieno su cui si è infilzati in fila in un legame incestuoso; in questa immagine sono condensati i fantasmi legati alla madre arcaica fallica pregenitale, che generano angosce di castrazione e, di conseguenza, la ricerca di un'alleanza incestuosa e omosessuale col gruppo dei pari: lo spiedo-fallo garantisce che il parto non avverrà, il gruppo è carne morta bloccata e l'iniziazione è fallita. La seconda è la ri-conquista del corpo materno rappresentata dall'esplorazione pionieristica di marca adolescenziale, che trova il suo corrispondente nell'immagine della lunga marcia, della ricerca e del viaggio, della pattuglia guidata dall'eroe fondata su un segreto inconfessabile, che suggella la coesione attraverso un desiderio comune, un oggetto proibito posseduto e la colpa nel possederlo. Nell'affrontare le prove del destino, il gruppo costantemente oscilla tra il

rischio di disperdersi nella foresta-vello materno e la possibilità di sconfiggere il mostro e garantirsi l'immortalità e la gloria.

2.4.6.4 L'ORGANISMO E LA MACCHINA

Il corpo può essere inteso come organismo vivente, insieme di membra, cellula, ma anche come corpo-macchina, simulacro, protesi, forza svuotata (Bettelheim, 2000), massa di ingranaggi, robot o cyborg, in risposta ad angosce paranoide di assorbimento nel gruppo organico fusionale (Barone, 2004) tali per cui "les participants ont le sentiment d'être emportés par un processus psychique dont le cours, une fois déclenché, leur apparaît inexorable" (Anzieu, 1975, pag. 221)⁶¹, come naviganti presi in un Maelström faticoso da navigare, governato da forze oscure e incontrollabili che possono afferrirsi a una divinità, allo spirito di gruppo o all'inconscio. La risposta difensiva, che oscilla tra la scelta di una sottomissione passiva al formatore o di trasformarsi in un meccanismo inumano efficiente, anaffettivo, ordinato, logicamente asettico, in cui ogni membro ha una posizione rigida che, se modificata, incide negativamente sull'equilibrio strutturale del sistema. Il gruppo di lavoro immerso in questa modalità si definisce efficiente, anaffettivo, ordinato, logicamente asettico, in cui ogni membro ha una posizione rigida che, se modificata, incide negativamente sull'equilibrio strutturale del sistema.

2.4.6.5 FORMAZIONI SECONDARIE

Il fantasma di seduzione evoca una relazione di iniziazione e del desiderio-rifiuto di *avances* sessuali che il soggetto ha in sé; si manifesta in formazioni difensive nell'angoscia di essere indottrinato, ingravidato di idee fuorvianti, esposto a uno sguardo perverso che rende, al contempo, esibizionista e *voyerista*. Questo fantasma elude il lavoro di rimessa in

⁶¹ I partecipanti hanno il sentimento di essere travolti da un processo psichico il cui corso, una volta innescato, appare loro inesorabile (traduzione mia).

discussione dell'equilibrio interno, a favore di un'ossessione della pienezza e di un'omogeneizzazione fondata sull'Eros che nega la violenza fondatrice necessaria alla nascita del gruppo (Enriquez in Kaës et alii, 1991).

La fantasmatica di castrazione si manifesta nelle situazioni in cui sono in gioco il potere e il successo, legandosi fortemente ai fantasmi di affermazione onnipotente che non riconosce i ruoli e le competenze; il rovescio della medaglia riguarda le fantasmatichette di impotenza assoluta, per cui le regole del gioco sono decise altrove e non è possibile intervenire attivamente per modificarle o negoziarle.

I fantasmi che ruotano attorno ai complessi famigliari riguardano anche le figure dei fratelli, il gruppo di uguali con cui spartire il pasto totemico o avventurarsi alla ricerca del Graal come i Cavalieri della tavola Rotonda, ma anche il gruppo di rivali-intrusi come le teste dell'Idra divoratrice.

Forti crisi angosciose possono generare paralisi e cristallizzazione, con forti sensi di colpa che, se si evolvono, possono dare origine a movimenti riparatori e di sublimazione.

Il gruppo è fantasmaticizzato anche come orda primitiva, con un padre proibitore e monopolizzatore delle donne, indifferente e tirannico, che sarà evirato-assassinato per garantire il patto tra i fratelli e l'istituzione delle regole fondamentali (divieto di incesto ed esogamia) attraverso un pasto totemico. Il processo di gruppo dall'orda alla civiltà rispecchia il passaggio dalla pulsionalità pregenitale indifferenziata all'accettazione del terzo nella relazione, con il conseguente ingresso nella situazione edipica e l'accesso alla simbolizzazione.

2.4.6.6 I FANTASMI DELLA FORMAZIONE

La formazione si svolge in bilico tra possibilità di vita e di morte, cioè ogni volta che si pensa la formazione è inevitabile non pensare ai possibili esiti che un'azione educativa può avere, in quanto nasce specificatamente per assicurare la conservazione, la trasmissione, la riparazione e il progresso dell'esistenza verso una condizione ottimale.

Il fantasma di formare è una delle modalità specifiche della lotta contro l'angoscia e le tendenze distruttive; per questo è anche, nelle sue forme più pure, un fantasma di onnipotenza e di immortalità; la distruzione, l'angoscia e il senso di colpa sono sempre presenti in trasparenza (Kaës et alii, 1981, pag. 10).

Le pulsioni che conducono il desiderio di formare hanno carattere pre-genitale; le angosce depressive svolgono la funzione fondante dell'attitudine riparatoria e curativa; quelle legate all'esperienza dello specchio riguardano, invece, la differenziazione o l'aspirazione a plasmare qualcuno a propria immagine e somiglianza. Il nucleo fondante di questa costellazione fantasmatica si riferisce sempre alle fantasie rispetto alla scena primitiva e alla sua riattivazione adolescenziale, articolandosi nei suoi aspetti di creazione, riproduzione e metamorfosi.

2.4.6.6.1 L'autoformazione

I fantasmi di autoformazione, per esempio, nascono in risposta all'angoscia di separazione e a quelle paranoidee elaborate contro la rappresentazione sadica del coito genitoriale. L'autodidatta, infatti, preferisce partorirsi da sé, negando la propria storicità e la propria finitezza, nell'aderenza a un'ideale megalomane e autarchico, per non affrontare la perdita dell'insegnante ideale che, portando via con sé l'oggetto buono, si trasformerebbe in un oggetto persecutorio e distruttivo; questo fantasma soddisfa i bisogni di incorporazione orale attraverso l'incorporazione delle idee. Le rappresentazioni simboliche afferenti sono la Fenice, l'Ouroboros e l'ermafrodito androgino, che designano una de-formazione ciclica, un'auto-incorporazione divoratrice, il disconoscimento dell'alterità e della generazione, oltre che della triangolazione edipica; nei gruppi, assume la forma dell'ideale di partogenesi spontanea, fondata sul principio di piacere contro l'angoscia della ferita narcisistica legata alla necessità del limite, della mancanza, della differenza di taglio edipico.

2.4.6.6.2 Il parto impossibile

Assumere su di sé, invece, la potenza formatrice della madre significa pensarsi con un corpo pieno di bambini da nutrire e proteggere. La possibilità di mettere al mondo la prole suscita paure di perdita della pienezza, la preoccupazione di esporre la prole ai pericoli del mondo o di vederli nati morti, deformati o di far loro del male (come Medea) e, quindi, si traduce nel tentativo di conservare in sé i bambini-pene, negando loro la possibilità di essere-nel-mondo. L'aspetto mortifero, tuttavia, è necessario, perché pensare la <<morte>> dell'unità e la spaccatura della fusione è l'unico modo per dare vita a una forma autentica, differente, che sappia di sé la propria origine. In un gioco di parole francese, per cui conoscenza vale per co-nascita, la non-messa al mondo corrisponde al rifiuto di far apparire un terzo, il padre o il mondo, ma anche la negazione dell'accesso al sapere rappresentata dal silenzio della Sfinge (Cavarero, 1999; Ferraro e Nunziante Cesaro, 1985)⁶²: l'oggetto-sapere si sostanzia nell'alimento (cibo spirituale) materia di insegnamento da digerire. In risonanza, la fantasmatica della formazione come gestazione genera modelli educativi in cui chi forma è un'ostetrica, soffre i dolori del parto, affronta la depressione post-partum (post-seminario) anche con sintomi psicosomatici (per esempio stitichezza, ritenzione idrica). Al timore legittimo dell'educando di non poter nascere, tuttavia, fa da controparte la paura del formatore di essere consumato, spossato, succhiato e divorato dai propri figli neonati, come il Pellicano cristologico che si ferisce il petto per dissetare del suo sangue i propri cuccioli avidi (invidiosi; Klein, 1969) del suo nutrimento. Se ciò negli educandi provoca timori di ritorsione per il loro irrefrenabile desiderio di possessione e penetrazione, nei formatori compaiono, per contro, fantasie di creazione di esseri a propria somiglianza a partire da materiali inerti o in

⁶² In francese, *co-naissance*; quando chi forma è un uomo, però, entrano in gioco le paure di castrazione rispetto alla madre fallica, nel movimento in cui ci si ipotizza padri uterini, posizione che ha come riflesso l'omosessualità in quanto pone come oggetto del desiderio il pene della madre fallica.

decomposizione sui cui si soffia per animarli⁶³ (per esempio la storia della Genesi, del Golem o di Frankenstein).

2.4.6.6.3 La tematica anale

Tali fantasie hanno radici nella fantasmatica anale relativa al modellamento-soggiogamento di un oggetto che proviene da sé ed è possibile controllare e dominare: in questa allucinazione, la creatura è anche il creatore e il desiderio è quello di essere la madre, di essere desiderato da lei, ma anche di essere dentro di lei e possederla. Le feci sono l'oggetto plastico che permette lo scambio, investite come regalo o rifiuto, risultano dalla produzione di un tubo i cui due orifizi (bocca e ano) sono interscambiabili. Ciò si evidenzia nella storia ovidiana di Pigmalione, in cui le parole del formatore hanno tanto più forza d'incidenza sulla manipolazione della creatura, tanto più essa è all'oscuro di ciò che accade. Lo statuto sacrale che essa assume nella mente del formatore è, perciò, solo un occultamento del rapporto di violenza e dominazione sadica, che si instaura nel superamento della minaccia di essere privato del cibo e del piacere, ma che ancora non è la relazione differenziata della triangolazione edipica.

Gli investimenti pulsionali letali legati agli oggetti anali si manifestano sia nelle prove cui il formando è sottoposto (che hanno come esempio mitico le prove di Ercole), sia nella capacità del capo di ricevere su di sé le proiezioni di rigetto del cattivo oggetto (per esempio il capitano che deve affondare con la sua nave), sia nell'atmosfera funeraria dei gruppi "merdici" (Kaës et alii, 1981, pag. 65) in cui non accade nulla, il gruppo è fatto di formaggio maleolente, si sta nella melma di una passività lamentosa e rivendicativa, nel quale fallisce la proiezione delle pulsioni distruttrici verso l'esterno, o la

⁶³ La nascita dell'uomo a partire dall'acqua, dal vento e dal suono è presente anche nel mito di Prometeo, nel concepimento di Efesto, nella liturgia di Mitra e nel racconto dell'Annunciazione a Maria Vergine o della Pentecoste: l'orecchio sta per l'organo ricettivo vagina o ano-cloaca. Il soffio è equivalente, quindi, al peto, in quanto dotato di movimento, invisibilità, umidità, calore, odore e rumorosità e risponde alle angosce di castrazione.

loro integrazione, provocando la sensazione di essere attaccati internamente e non potersi, quindi costituire come gruppo buono. In questo caso, il fango non rappresenta più l'alleanza fertile di terra e acqua, ma solo la decomposizione della morte.

In questo senso, solo

mantenendo il divario fra la richiesta dell'essere in formazione e l'offerta del formatore, contro l'illusione fusionale della coincidenza perfetta, il processo di formazione prende a funzionare. Tale divario poggia esclusivamente sul riferimento ad un terzo, che garantisce dall'alienazione fusionale e dalla distruttività, e porta le condizioni necessarie a una genesi e ad una fondazione. Il terzo è rappresentato dall'enunciato e dall'applicazione delle regole che strutturano la situazione formativa (...) ordinate come strumenti, per realizzare obiettivi di lavoro: fingono da garanti simboliche (Kaës et alii, 1981, pag. 85)

e permettono l'accesso alle modalità riparatorie e alla cura autentica. In questo senso, anche la supervisione si pone come terzo mediatore, favorendo l'accesso a un pensiero di secondo livello sull'esperienza.

2.4.7 L'ISTITUZIONE

L'istituzione è una formazione socio-culturale che ha un ruolo economico a livello simbolico e immaginario, in quanto svolge funzioni psichiche molteplici per i singoli che vi appartengono. Comprende un insieme di regole, norme e attività riferite a valori e funzioni sociali, differenziandosi dall'organizzazione, intesa come disposizione gerarchica di funzioni localizzate in uno spazio fisico definito. Come ogni gruppo, può essere raffigurata dall'ambivalente "Giano Bifronte": allevia l'angoscia e risolve i conflitti (funzione metadifensiva), così come concorre a realizzare le concretizzazioni dei conflitti stessi (angoscia di dissoluzione, di svuotamento, di indifferenziazione nell'inestricabile; Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1995; Cotinaud, 1992). La portata paradossale di tale assunto

rende l'istituzione qualcosa di impensato e impensabile: innanzitutto, nel nostro rapporto con essa sperimentiamo la dipendenza da una madre ideale (perciò persecutoria) impossibile da possedere, in quanto il suo carattere metasociale-metapsichico e la necessità di permanenza e legittimazione la rendono immortale, quindi sacra. L'aggancio narcisistico ad essa richiede la rinuncia alla singolarità della propria parola, per aderire al discorso impersonale introiettato che assicura la continuità della storia (mitica) delle origini e il legame genealogico con l'Antenato fondatore. Contemporaneamente, l'istituzione "ci precede, ci assegna e ci iscrive", esternalizza gli spazi interni esponendoci all'alienazione e allo spossamento (Kaës et alii, 1991, pag. 14): è, pertanto, l'insieme di incorporato e deposito, una striscia di Moebius in cui vigono l'inclusione reciproca, l'incastro e il rovesciamento continuo. Appartenervi equivale all'abbandono della posizione monocentrica e all'accettazione del fatto che una parte di noi non ci appartiene in proprio, ma fa parte di un gioco di scatole cinesi per cui il soggetto è contenuto dal gruppo che è, a sua volta, inserito in un meta-contenente istituzionale. In questa pluralità di livelli, i significati afferenti a ciascuno possono interferire e sovrapporsi, nella tensione comune di offrire un senso e medicare la ferita narcisistica che l'appartenenza all'istituzione comporta (Kaës et alii, 1991). Ciò ha come conseguenza il fatto che ognuno può rischiare di mettere a repentaglio l'oggetto comune, nel momento in cui propone un cambiamento formale che va ad attaccare il piano fantasmatico della fondazione. In ogni istituzione, le interazioni sono le figure che appaiono sullo sfondo di una socialità sincretica: ogni inizio provoca reazioni paranoide, non solo in quanto contesto ignoto, ma anche rispetto "all'ignoto che ogni persona porta in sé sotto forma di non-persona e di non-identità (o di Io sincretico)" (Kaës et alii, 1991, pag. 70) che, pur organizzato dall'istituzione, esige la dissoluzione simbiotica di tipo psicotico. Tuttavia, non è tanto difficile pensare l'istituzione come non-sé, tanto quanto come sistema di legami di cui si è parte integrante, allo stesso tempo costitutiva e influenzata dall'organizzazione stessa.

2.4.7.1 CRISI DELLE ISTITUZIONI, CRISI DEL SE'

Nonostante i costi identificatori elevati dell'appartenenza, l'attuale dissolvimento delle istituzioni tradizionali ne rivela l'importanza nella creazione, nel mantenimento e nella regolazione dei legami: l'esplosione dell'istituzione non preserva più l'individuo dall'esplosione del Sé.

L'interesse rivolto al gruppo dalle "scienze umane" è strettamente associato alle diverse componenti della crisi del mondo moderno. I periodi di disorganizzazione sociale e culturale sono caratterizzati dalle deficienze dei garanti metasociali e metapsichici (Kaës, 1999, pag. 19, virgolette nell'originale)

che intaccano l'ordine simbolico, in modo che "la decadenza (...) coincide con l'assenza di riguardi per i diritti emozionali dell'altro" (Luft in Anzieu e Martin, 1997, pag. 248). Ciò significa che sono presenti "il disturbo negli appoggi della pulsione e nel patto delle rinunce pulsionali parziali necessarie alla vita in comune" a favore di uno "scacco delle sublimazioni"; "il disturbo nelle identificazioni e nei sistemi di legame" che si manifesta nelle "disorganizzazioni dei riferimenti identificatori e delle frontiere dell'Io"; "il disturbo nelle certezze e nei sistemi di rappresentazioni condivise" che permettono di interpretare i fatti e trovarvi un senso (Kaës, 1999, pagg. 19-20, corsivo nell'originale). In questo modo, il gruppo oscilla tra l'essere motore di progresso della civiltà a fattore di regressione all'orda primitiva. In effetti, tanto

più la società si differenzia e meno promulga leggi univoche; più l'individuo perde i propri riferimenti identificatori, più la sua identità viene messa in causa, fatta a pezzi, più è costretto a lavori di lutto e a processi di riorganizzazione della personalità (Enriquez in Kaës et alii, 1991, pag. 95),

con un conseguente aumento del livello della nevrosi "dovuto all'impossibilità di legarsi a regole di condotta universali e al fatto che ogni organizzazione promulga regole che per gli individui non hanno più un carattere sacro" (*Ibidem*). Quando in un'istituzione si estingue l'illusione

grupuale fondante, il compito primario non può più essere perseguito, i costi di appartenenza superano i benefici, prevalgono l'indifferenziazione e la confusione strutturale, il mantenimento dello spazio psichico è minacciato:

qualsiasi crisi, qualsiasi cedimento (...) pone in causa l'istituzione e il rapporto di ciascuno con essa, dissigilla contratti, patti, accordi e consensi inconsci, libera le energie contenute nelle loro reti o paralizza qualsiasi invenzione vitale di nuovi rapporti (Kaës et alii, 1991, pag. 32)

generando alti tassi di aggressività autodistruttiva. Se una parte degli elementi finora non rappresentabili trova la via al lavoro del pensiero può essere trasformata, generando un cambiamento sopportabile, altrimenti l'istituzione si cristallizza, burocratizzandosi attraverso la proliferazione delle norme e delle procedure, la limitazione dell'iniziativa, fomentando la fuga dalle responsabilità e i tentativi di aggirare le regole; il bisogno di rassicurazione porta a un aumento radicale dell'entropia, per cui il gruppo cessa di essere un processo e assume la forma di un <<morto-vivente>> per proteggere la stereotipia dei livelli di azione e assicurare il deposito e l'immobilizzazione della socialità sincretica (della parte psicotica) dei membri che la formano.

2.4.8 CONSIDERAZIONI TRASVERSALI

L'ambito teorico qui presentato ribadisce, ancora una volta, lo stretto intrecciarsi tra singolo e gruppo, in quanto ogni situazione grupuale rievoca e riattualizza le tappe di costituzione dell'Io individuale, di modo che non solo è possibile riconoscere nel gruppo l'azione di meccanismi di difesa individuali tipici del periodo infantile, ma anche le dinamiche di *transfert* e *contro-transfert* di coppia assumono livelli di complessità elevati nella rifrazione multipla fra i membri. Anche la ricerca etimologica sulla parola <<gruppo>> offre spunti interessanti: la costellazione semantica che la caratterizza allude alla rotondità e al legame, introducendo alla dimensione immaginaria del gruppo-sogno, immagine particolarmente pregnante ogni

qualvolta in cui un gruppo (per esempio, di educatori) muta l'assetto dei membri, che vengono perduti o guadagnati senza necessariamente che il *turn over* sia massiccio, attraverso una successione di disorganizzazione e riorganizzazioni che fanno scivolare nella dimensione del mito e del rimpianto il gruppo originale scomparso; spesso, la scissione tra neo-assunti e veterani è illusoriamente colmata dal sogno di un gruppo buono ed egualitario, che mette in moto profondamente il materiale inconscio di ogni membro in virtù di ciò che rappresenta: il paradiso perduto che salva dalla realtà gravosa, fondato su un'illusione di benessere fetale, che rischia, però, di trasformarsi in una prigione mortifera in cui non c'è spazio per la differenza e la differenziazione, così come accade nell'archigruppo. Questo approccio, quindi, permette anch'esso di individuare negli elementi mito-socio-culturali gli organizzatori psichici della matrice del gruppo, individuata qui come apparato psichico gruppale, declinata soprattutto rispetto agli aspetti fantasmatici inconsci legati agli oggetti di desiderio infantile. Particolarmente interessanti, dal punto di vista pedagogico, sono le teorizzazioni rispetto ai fantasmi della formazione, che mettono in gioco le tematiche della disciplina del corpo, dell'uso dello sguardo, del rapporto col potere di chi educa, che può essere negato come nei progetti di autoformazione, della necessità dell'autonomia e della differenziazione-individuazione di chi viene educato e, di conseguenza, della salutare conclusione della relazione educativa come esito di una possibile trasformazione. Tutto ciò può aiutare a mettere in luce non solo quali siano i modelli educativi che guidano l'azione individuale, ma anche in quale modello il gruppo si riconosce in quanto unità. Tutti questi aspetti aprono una riflessione sull'importanza di una "formazione a pensare" (Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1995, pag. 154), affinché questi modelli non si applichino in automatico e istintuale, ma siano il prodotto di una riflessione e di un intervento su di sé, al fine di rappresentare se stesso, il suo modo di essere, leggere, decodificare le situazioni e pensare i significati delle cose concrete dell'esperienza, per elaborarla e dare risposte provvisorie e creative all'imprevisto. Ciò trasformerebbe la dimensione del sogno in una

dimensione progettuale, ridando valore all'immaginazione e alla fantasia al di là delle idealizzazioni o dei giudizi di valore, per coltivare spinte auto-organizzative di nuovi significati personali che non de-formino i soggetti coinvolti.

Un altro aspetto rilevante è la riflessione a proposito dell'ansia, generata proprio dall'istituzione che sorge per difendere da essa e che fonda il gruppo come oggetto di investimento pulsionale, a causa dell'infinito rispecchiamento e dell'omologante adesione alle regole che l'appartenenza crea e richiede per permettere all'organizzazione di perpetuarsi, minacciando però il senso di coerenza personale dei membri che ne fanno parte. In parte, l'ansia è legata anche alla domanda di identità professionale che il lavoro educativo non riesce a soddisfare, sia per lo statuto storico della professione, sia a causa di una diffusa mancanza di chiarezza sui risultati attesi dall'intervento rispetto a cui confrontarsi, spesso a fronte di informazioni scarse e di un setting pervaso da un modello medico riparatorio o risanatore, che mal si adatta al profilo di chi vuol operare dal punto di vista educativo.

2.5 MODELLI A CONFRONTO

Qui di seguito vorrei mettere a confronto le teorie esposte per rilevarne i punti di continuità e quelli di originalità, facendo particolare attenzione all'atteggiamento verso la strutturazione e le caratteristiche del dispositivo formativo, la concezione della *leadership* ma, soprattutto, quegli aspetti di "conosciuto non pensato" (Bollas, 1989; 1995) presenti nelle dinamiche di gruppo che sono particolarmente pregnanti per questa trattazione.

2.5.1 GLI SPAZI TRANSIZIONALI DEL CAMBIAMENTO

Le radici comuni di questi modelli di pensiero concorrono sicuramente a istituire delle continuità tra i diversi approcci, a partire dalla riflessione sulla materialità del contesto e la predisposizione di *setting* finzionali a scopi trasformativi. A questo proposito, anche dal punto di vista pedagogico, il luogo del laboratorio è preposto appositamente per mantenere uno scarto costitutivo tra domande (spesso conflittuali) di formazione e offerta formativa, agendo in tal modo sui processi di pensiero primari, ossia sulle pulsioni non addomesticate che ricadono fortemente sul funzionamento dell'economia psichica complessiva. Ciò ha un effetto riattivante rispetto alle difese e ai conflitti irrisolti, evoca fantasmi e immagini simboliche, in un percorso di scoperta mirato alla riorganizzazione di sé. Il luogo del laboratorio è organizzato logicamente per analogia, ossia è la miniatura di un oggetto ideale di cui si desidera assumere il controllo oppure è l'espansione di un sogno che bisogna sviluppare (Kaës, 1999). Abitare il laboratorio è come vivere in una società immaginaria, in cui è possibile analizzare i costituenti psichici, immaginari e simbolici. La vita al suo interno è sospesa, tenuta in stato di respirazione artificiale, di modo che i desideri non possano trovare un passaggio all'atto e continui il lavoro di sollecitazione e ordinamento del materiale inconscio.

La condizione primordiale è di lasciare che avvenga la loro rappresentazione, attraverso la parola e il gioco. Diventa allora possibile confrontarla con la resa in forma mitica e rituale di cui le istituzioni si dotano necessariamente per difendersi dalla sofferenza e per rappresentarne la causa e il trattamento o addirittura per evitare di averne la rappresentazione. Si tratta di mettere in atto un dispositivo di lavoro e di gioco che ristabilisca, in un'area transazionale comune, la coesistenza delle congiunzioni e delle disgiunzioni, della continuità e delle rotture, degli aggiustamenti regolatori e delle irruzioni creatrici, di uno spazio abbastanza soggettivizzato e relativamente operatorio (Kaës et alii, 1991, pg. 63).

La possibilità di abitare uno spazio di pensiero sicuro è strettamente connessa all'opportunità di distanziarsi dall'ansia e sostare in attesa dell'azione (Armstrong, 2005). Mutuando il concetto di ambiente facilitante dalle teorie di D. W. Winnicott, appaiono rilevanti, per il funzionamento di un'organizzazione, la presenza al suo interno di risorse supportive e (in)formative, rispondenti alle funzioni di *holding*, *scaffolding* e *frames* che connotano anche la madre "sufficientemente buona". Essa sarebbe capace di promuovere la crescita e lo sviluppo creativo del proprio bambino favorendo la sperimentazione di uno "spazio transazionale" che sta tra il Sé ed il non-Sé, ricco di possibilità e sorgivo da una situazione di "frustrazione ottimale", in cui l'assenza dell'oggetto e il ricordo della soddisfazione da esso derivante stimolano la nascita del pensiero e la spinta verso l'autonomia all'interno della relazione (Winnicott, 1970; 1974; Applegate e Bonovitz, 1998)⁶⁴. La consulenza, in questo caso, apporterebbe le condizioni di contenimento emotivo tali per cui si possa ricostituire quell'esperienza di potenziale sviluppo, quella "zona prossimale" (Vygotskji, 1990), in cui sono messe in moto la riflessione e la

⁶⁴ "Non conosco un infante, ma solo una relazione madre-bambino" (Winnicott in Napolitani, 1987 pg. 44).

metariflessione, allo scopo di trovare soluzioni creative e nuove ipotesi di lettura delle criticità emergenti dal sistema, godendo di un temporaneo riparo e di una salutare *epoché* della pressione delle urgenze produttive e dai sentimenti immobilizzanti di impotenza, frustrazione e confusione (Steiner, 1993; Cyrulnick 2002; 2003)⁶⁵. Tuttavia, apprendere dall'esperienza, e dalla riflessione su di essa, non è affatto un processo semplice:

all real learning takes place within a transitional space. But the moment of learning dissolves that space, through an act of exclusion. The difficulty is that the evolution, in the individual or the group, brought about by this moment and this act, gets re-incorporated in one's repertoire of response: a kind of so-far-and-no-further, which in turn resists the burden of future experience. Learning and resistance to learning are endless. That is our existential dilemma as learning animals⁶⁶ (Armstrong, 2005, pag. 120),

tuttavia, è proprio attraverso le prove ed errori dell'esperienza che è possibile imparare, in quanto l'unico errore sarebbe proprio nascondere i propri sbagli, per dirla parafrasando K. Popper.

2.5.1.1 RIPOSTIGLI E INTERSTIZI

Lo spazio transazionale abita l'istituzione nei luoghi ufficiali preposti ad esso (per esempio la riunione dell'*équipe*, ma anche nel corso di

⁶⁵ In particolare, mi riferisco alla funzione resiliente di un organismo espletata dal sonno, in accordo con quanto detto a proposito del consolidamento delle nuove connessioni neurali nel capitolo precedente.

⁶⁶ Tutti i veri apprendimenti hanno luogo entro un tempo ed uno spazio transitori. Ma il momento dell'apprendimento dissolve lo spazio transazionale, attraverso un atto di esclusione. La difficoltà è che l'evoluzione, nel singolo o nel gruppo, porta, in questo momento e con questo atto, una re-incorporazione ad un repertorio di risposta: una sorta di così-lontano-e-non-ulteriore, che a sua volta resiste al carico dell'esperienza futura. Apprendimento e resistenza all'apprendimento sono infiniti. Questa è il nostro dilemma esistenziale come animali che apprendono.

formazione, nel laboratorio oppure nel momento della supervisione), ma si insinua anche nei tempi e nei territori ufficiosi (per esempio la sala insegnanti) senza perdere la forza della sua funzione potenziale. Nel primo caso, questi spazi acquistano particolare rilievo nel momento in cui l'istituzione è "intossicata" dagli elementi *beta* del pensiero concreto, ossia proiezioni massicce di materiale psichico fortemente negativo, che disgregano gli elementi psichici del simbolismo edipico e irrompono in modo confuso, folle e violento nella mente (Kaës et alii, 1991), provocando forti cambiamenti nell'assetto dell'organizzazione. Per sopperire a tale sconvolgimento, infatti, ogni membro contribuisce a evitare il conflitto psichico con l'attuazione di una separazione⁶⁷: viene costruito un involucro mentale contenitivo per evitarne o consentirne la metabolizzazione, un "container radioattivo" (Ivi, pg. 171) dalle pareti impermeabili atto al riciclaggio degli elementi bizzarri; i luoghi del residuo sono abitati dalle ansie paranoiche, dagli attacchi invidiosi, dalla scissione e dalla proiezione, e trovano posto nelle istituzioni in tempi e luoghi detti "ripostigli" o "immondezzai" (Roussillon in Kaës et alii, 1991, pg. 185) che, se eccessivamente problematizzati, causano la fuoriuscita degli elementi non mentalizzati nella vita dell'organizzazione (paralizzandola nell'assetto del gruppo "merdico"). Tali spazi-segni di stoccaggio⁶⁸, invece, quando riescono a essere investiti dalla funzione specifica di simbolizzazione, sono potenziali portatori di senso abitati dalla funzione *alpha* (di *rêverie* bioniana o mitopoietica kaësiana); è necessario, però, che i membri si accordino sull'esistenza e la scelta ufficiale di uno spazio-tempo-riserva e su come andrebbero trattati e integrati i rifiuti che vi si depositano (che hanno, di per

⁶⁷ La separazione è una pratica tipica nella soluzione dei conflitti sociali nelle società primitive che istituisce un controllo del potere sulle convenzioni culturali della percezione e del ricordo, comprimendo tutte le idee in una sola forma comune ufficiale (Van Genneep, 1981).

⁶⁸ Anche la figura del capro espiatorio è un esempio di ripostiglio-gabinetto del rimosso (Riva, 1998).

sé, carattere ambiguo, in quanto cattivi-non simbolizzati e al contempo buoni-potenzialmente simbolizzabili). In tal modo, sarebbe possibile elaborare le proiezioni massicce e violente degli educandi sugli educatori e supportare la loro funzione di contenere senza rigetto né crollo (Bion, 1996; Amovili, 2006). Accanto agli spazi-pattumiera, nelle istituzioni esistono però anche gli spazi “interstiziali”, luoghi di passaggio e incontro comuni che, benché annessi, sono fondamentali per la comprensione dei fenomeni psichici in atto (*Ivi*, pag. 191; Gasparini, 1998; Van Gennepe, 1981); hanno funzione di decompressione, transizione, precipitazione fantasmatica e, grazie, al loro carattere ibrido, extraterritoriale, al confine tra privato e professionale, favoriscono l’abbassamento delle difese e l’aderenza a un clima colloquiale e più personalizzato. Ciò contribuisce all’abbassamento delle tensioni intertrasferali dovute alle differenze gerarchiche e alle dinamiche di idealizzazione-fecalizzazione corrispondenti; invece, quando si irrigidiscono, si trasformano in cripte da cui è impossibile riprendere ciò che vi è temporaneamente depositato, che vi si incista sabotando l’elaborazione delle angosce. Allora, “verbalizzare e chiamare per nome gli affetti provati può fornire una spalla e un contenitore ai processi psichici, un appoggio che può contribuire a tenere in scacco i processi di disimpasto” (*Ivi*, pag. 203).

2.5.1.2 UNO SGUARDO AL TEATRO

Un discorso a parte merita il dispositivo teatrale, che si configura come spazio transizionale e finzionale che riunisce in sé gli aspetti culturali, psichici e corporei dell’azione trasformatrice di valenza fortemente educativa (Antonacci e Cappa, 2001; Boas, 2005). Questo approccio è utilizzato soprattutto dalla Gruppoanalisi, che si lega in tal modo alle tradizioni culturali della terra siciliana in cui cresce, colonia greca di antica memoria. Il teatro qui è funzionale alla pratica terapeutica per il suo statuto di rappresentazione intenzionale della realtà, o di un’illusione di realtà, che avviene in uno spazio e in un tempo connotati e separati dal quotidiano. Sono, infatti, messe in scena pratiche relazionali in un contesto comunitario

e culturale, attraverso linguaggi verbali e non verbali che raffigurano simbolicamente la società o una parte di essa favorendone, perciò, la presa di distanza e la riflessione su di essa e sulle tematiche individuali che vi si rispecchiano. Tale immedesimazione è garantita dall'uso della maschera, che opera sulla soggettività dell'attore come un deterrente, favorendo l'universalizzazione del personaggio e la conseguente identificazione-proiezione (mimesi) degli spettatori in esso. La risonanza tra spettatore e spettacolo avviene a livelli profondi: ogni opera artistica è l'espressione dell'inconscio del suo autore, è il "ritorno del represso reso fruibile per una pluralità sociale di uomini, ma reso innocuo dalla sublimazione e dalla finzione" (Orlando in Lo Verso, 1984, pag. 177). L'intenso legame che si può instaurare tra rappresentazione e realtà, individuale e collettivo, interpella ognuno al compito introspettivo di trovare la propria voce e la propria posizione rispetto a ciò che vede e sente, passando catarticamente dal ruolo di spettatore a quello di soggetto di cambiamento. In questo senso, quello teatrale è uno spazio e un tempo "traspositivo", ossia è un "luogo di coesistenza e attraversamento del sociale e del mondo interno, di socializzazione dei singoli e di trasformazione culturale della società" (Bellia in Lo Verso, 2002, pg. 107; Mustacchi, 1999), che può essere usato attraverso il *setting* dello psicodramma anche nelle terapie psicoanalitiche di gruppo (Lo Verso, 2002).

2.5.1.2.1 Lo psicodramma

Accanto alla riflessione teatrale della corrente italiana, quella francese si rivolge invece allo psicodramma, tecnica fondata negli anni Venti da J. L. Moreno sulla base di alcuni elementi teatrali, al fine di provocare la catarsi traducendo in azione degli stati emotivi, favorendo così la liberazione da ruoli sociali sclerotizzati attraverso l'esplorazione dinamica di nuove possibilità e la fuoriuscita da dinamiche distruttive di drammatizzazione in cui i ruoli stereotipati servono a mettere in scena in modo coatto il malessere del gruppo (Hinshelwood, 1987; Schutzenberger, 1978). Il corpo ne

costituirebbe il *setting* specifico, capace di generare senso in quanto nodo di significazione comune:

l'accent mis sur le corps y mobilise de façon souvent rapide et assi les fantames et les angoisses, donc les possibilités de changement, mais aussi les risques de décompensation psychique ou somatique; seul le passage d'une expérience du corps profondément vécue par le sujet à sa verbalisation (...) actualise ces possibilités et prémunit de ces risques (Anzieu, 1975, pag. 56)⁶⁹.

La messa in scena, legalizzata dalla regola del <<come se>>, è quindi preceduta da un riscaldamento e seguita da una discussione, in cui il pubblico-sguardo può confrontarsi ed elaborare intersoggettivamente con gli attori una narrazione condivisa rispetto al tema rappresentato. Ciò permette una sorta di recupero della verità che può essere resa pubblica: il lavoro del pensiero attraversa tutta la durata della sessione, come la barriera di contatto della *rêverie* materna, di modo che la messa in scena del "testo vivente" (Trevi in Lo Coco e Lo Verso, 2006, pg. 87) non sia agita, pur se il suo contenuto mette in contatto gli inconsci di tutti i presenti.

Lo psicodramma, evocando le immagini della memoria, permette di ricordare ciò che non è presente, di rappresentarlo attraverso la funzione simbolica, ma anche di cambiare punto di vista sugli eventi della vita (Miglietta in Lo Verso, 2002, pg. 142):

avviene un cortocircuito tra antico e presente, il rispecchiamento reciproco inaugura il confronto e la problematizzazione pluralistica delle criticità emergenti. L'esperienza dello psicodramma appartiene al territorio del gioco, la cui caratteristica reversibilità permette l'assimilazione della realtà in modo graduale, assecondando i bisogni dell'io; la sua natura paradossale,

69 L'accento posto sul corpo mobilita spesso rapidamente fantasmi e angosce, quindi la possibilità del cambiamento, ma anche il rischio di scompensi psichici o somatici; solo il passaggio da un'esperienza del corpo profondamente vissuta dal soggetto alla sua verbalizzazione attualizza questa possibilità e protegge da questo rischio (traduzione mia).

contemporaneamente illusione (unione magica) e disillusione (riconoscimento della separatezza), rende il gioco (e il teatro) uno spazio potenziale che allevia il contatto tra interno ed esterno, in cui come già detto è possibile sperimentare la fantasia e la creatività. In tal modo è pensabile svelare la trama delle matrici familiari, culturali e sociali di cui ognuno è portatore, che si rendono effettive nel <<qui e ora>> del gruppo, ossia in ciò che accade e viene agito all'interno delle relazioni attuali, ma che assumono una dimensione "invisibile" (Lo Verso in Di Maria, Lo Verso, e Lavanco, 1993, pg. 63). L'intervento si connota, di conseguenza, come un

codice di trasformazione degli intenzionamenti coattivi della cultura familiare, nella direzione di una cultura a progettualità sociale che si fonda sulla polisemia dei risultati, sulla tolleranza del diverso rispetto alle proprie matrici familiari, sulla possibilità di un pensiero progettuale (Di Maria in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag. 85),

ossia "il nodo risolutivo di molte delle patologie sociali e individuali" (*Ivi*, pag. 86). Ciò equivale a dire che vengono attivati "costrutti di pensiero che devono mantenere" il gruppo formatosi

in bilico, in uno stato di oscillazione rispetto a due referenzialità: da un lato quella di costruire delle nuove unità significative e di significato nel <<qui e ora>> del gruppo; dall'altro di riuscire a costruire delle unità significative e di significato sulle matrici familiari e storiche transpersonali del singolo,

ossia "uno stato continuo di crisi, intesa non come crollo ma come capacità di giudicare, di interrogarsi, di attraversare le identità dogmatiche, di scegliere" (*Ivi*, pag. 87, virgolette nell'originale).

2.5.1.3 CONSIDERAZIONI

Il teatro può dirci qualcosa sul ruolo dell'educatore e del ricercatore, in quanto teatro ed educazione possono essere messi in relazione tra loro in virtù della loro affinità finzionale e artificiale, perché entrambi avvengono in un luogo e in un tempo protetti e distinti dalla vita quotidiana: si

“sospende il fluire della vita e la diffusività dell’esperienza sociale” e si “istituisce un campo d’azione che ha un suo ambito specifico” (Antonacci e Cappa, 2001, pag. 36; Palmieri e Prada, 2008) autenticamente volto a pensare i significati culturali, affettivi e cognitivi vissuti a partire dalla concretezza della loro manifestazione immanente nella struttura organica degli avvenimenti. La questione in gioco nell’uso dei dispositivi metaforici è “acquisire consapevolezza, mentre si rappresenta la vita, delle rappresentazioni che la guidano” (Ivi, pag. 27): si tengono così insieme il livello interpretativo e quello della materialità educativa, ossia il piano ermeneutico e quello tecnologico, di modo che il ruolo dell’educatore sia “inteso come ruolo di consapevolezza critica che deve differenziarsi dalla sua attività” (Ivi, pag. 47; Barone, 1997), attraverso una riflessione spiazzante e denudante che si fa apprendimento. L’esercizio costante di essa è fondamentale: “l’educatore è tanto capace di fare un’azione educativa che abbia elementi di freschezza, di spontaneità, e dunque di incisività, quanto più questa azione è in realtà tecnicamente sostenuta” (Ivi, pag. 59) non da una mera trasmissione di contenuti, né da uno spontaneismo ingenuo né da un intimismo soggettivistico, ma da un insieme di pratiche (*performances*) educative pensate che rendono possibile l’esplorazione di parti profonde di sé (non da un punto di vista psicologico) e di nuovi significati culturali e affettivi nella rel-azione all’interno di un dispositivo, cioè un campo culturale, simbolico e materiale, accuratamente predisposto. Porsi in questa prospettiva significa istituire uno spazio rituale che non si appiattisce sulla tradizione, ma la reinterpreta, permettendo la riappropriazione creativa dei copioni e dei modelli sociali attraverso azioni che istituiscono nuovi sensi e nuove realtà; inoltre, le emozioni e gli affetti divengono qualcosa che va nominato e conosciuto, affinché gli aspetti erotici agiscano attraverso l’educatore in modo consapevole: lavoro faticoso, che richiede cura di sé. La metafora teatrale permette di pensare il ruolo educativo come una continua vestizione di ruoli che non intacca l’identità, un ruolo promiscuo che necessita di un pubblico coinvolto disposto passivamente a rendersi attivo alle richieste educative poste, cioè disposto ad apprendere fino alla

fine, inevitabile, del progetto-spettacolo. Tutto ciò ha a che fare con una dimensione creativa estetica e poetica, in cui il processo vale quanto e forse più del prodotto che, per sua natura, è costitutivamente incompiuto, in quanto la ricerca di forma e verità personali non possono che essere infiniti; ma questa imperfezione, questa resistenza apre anche a una dimensione politica, perché la riflessione “diventa un impegno etico alla conoscenza di sé, una esplorazione di sé, una individuazione di sé, una rivelazione delle motivazioni che stanno alla base dei comportamenti” (*Ivi*, pag. 85) sempre al limite tra trasgressione e ordine, al di là della coercizione e della libertà assoluta.

2.5.2 LA CONCEZIONE DELLA *LEADERSHIP*

Le discontinuità tra i diversi modelli si riscontrano, invece, nella concezione della *leadership*, anche se ognuno di essi ne riconosce il ruolo decisivo nella regolazione del benessere del gruppo. Da una parte, infatti, il *leader* è considerato colui il quale sa condurre il gruppo di lavoro in virtù delle sue caratteristiche mentali adulte, dall'altra quello che viene messo in luce è il suo ruolo di portavoce delle istanze difensive del gruppo in preda agli assunti di base.

2.5.2.1 L'USO DEL POTERE E DELL'AUTORITA': IL MODELLO FAMILIARE

La caratteristica principale di chi riveste carica di *leader* è essere investito contemporaneamente del potere e dell'autorità necessari per prendere delle decisioni a nome dell'organizzazione in virtù della propria efficienza, socialità e creatività. In effetti, occorre fare una distinzione tra potere ed autorità: mentre il primo

è un attributo della persona, è una forza effettiva e dipende dalle sue risorse (la forza del carattere, il prestigio sociale, il denaro, gli appoggi politici), l'autorità è un attributo del ruolo, è la quantità di

potere necessaria e sufficiente ad un determinato ruolo perché possa essere esercitato; senza questo potere essa rimane una forza virtuale (Perini, 2007, pag. 42).

Per potersi esplicitare attraverso entrambi gli aspetti, la *leadership* necessita sia di un conferimento da parte dei superiori sia di un conferimento da parte dei subordinati, sia di un'autorizzazione delle figure genitoriali interne proprie di chi deve rivestire la carica. Ciò presuppone la presenza di un Super-Io interno non sadico che garantisca autostima ed equilibrio narcisistico e libidico in modo che i collaboratori non debbano essere costretti a restare a livelli mediocri per potersi compiacere di sé (Obholzer e Zagier Roberts, 1998); ciò significa che un buon capo non si lascia sedurre da una sfrenata competitività, dalla voglia di rivincita, dalla tendenza al perfezionismo e all'ostentazione di sé, né si ritira dalle proprie responsabilità nell'incertezza delle proprie doti (Quaglino, 1996; 1999). Ovviamente, nel momento in cui autorità e potere si scollano, il riconoscimento non è completo e le funzioni di *leader* non sono esplicite e visibili, appaiono inevitabilmente problemi gestionali e si apre una scissione tra management (o *leadership*) e resto dell'organizzazione (o *followership*). Questi ultimi sono i due soggetti necessari affinché un gruppo funzioni e la loro dinamica sorge dalla dialettica tra affetti infantili, potestà dei genitori e normatività che vive all'interno di ogni scenario familiare. Considerando la famiglia come organizzazione primordiale, si riconosce in essa un passaggio

dalla leadership materna dell'universo fusionale della prima infanzia (con il padre presente solo nella mente della madre o altre volte escluso o assente) alla leadership paterna della fase della rottura simbiotica e delle prime relazioni con il mondo esterno e infine ad una leadership condivisa, concertativa, negoziale o conflittuale, che coinvolge alternativamente o simultaneamente la coppia genitoriale e la coppia genitore-figlio. La qualità originaria della leadership è di natura libidica, nel senso che è sostenuta dall'interesse affettivo e sessuale tra i vari membri del gruppo familiare. L'autorità di ruolo è funzione dei processi di attaccamento ed i bisogni primari che chiedono di essere appagati

sono l'identità, la sicurezza e l'amore. Le trasgressioni alle norme del gruppo familiare sono sanzionate con la perdita (o con la minaccia della perdita) degli affetti e dell'appagamento dei bisogni primari (Perini, 2007, pag. 133).

Di conseguenza, i

codici affettivi famigliari (paterno, materno, infantile, fraterno), intesi come “atti di parole” viventi e come codici attanziali, orientano quindi la struttura di ogni gruppo istituzionale, determinandone la specificità dei ruoli e delle competenze, nonché “informando” la cultura stessa dell'istituzione (Fornari, 1985, pag. 24, virgolette nell'originale; Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1995).

e influenzando i processi decisionali. Questo modello dei codici affettivi concilia la dimensione familiare (affettiva) e quella istituzionale (razionale), pur differenziandone i contesti socializzanti. A partire da questa constatazione, è possibile anche comprendere meglio quanto la condizione neotenuca umana leghi la possibilità di sopravvivenza all'appartenenza ad un gruppo, così profondamente che ogni riedizione successiva di tale condizione metta in campo le stesse questioni emotive e rivesta la stessa rilevanza esistenziale.

2.5.2.1.1 Funzioni della leadership

La *leadership* può essere percepita sia in quanto guida sia in quanto funzione. Nel primo caso, consiste in azioni di controllo ma, anche, di promozione verso scenari possibili e desiderabili rispetto ad un seguito o *followership*. Nel secondo, si tratta di una competenza migratoria che può essere condivisa da più persone a seconda delle circostanze. Può essere assimilata alle funzioni dell'Io nella mente di ogni individuo, e riguarda la gestione dell'identità di sé e del gruppo, la regolazione ed il controllo gestionale, la memoria della storia dell'organizzazione e dei suoi membri, il rapporto col mondo esterno e la gestione dei confini, le relazioni tra le persone, affinché la rivalità non sia distruttiva, l'appagamento dei bisogni emotivi di appartenenza, sicurezza e soddisfazione (ossia la “capacità di

preoccuparsi”; Winnicott, 1970), la gestione delle emozioni in modo che non siano in conflitto col compito, il trattamento dell’informazione, la spinta alla conoscenza e al cambiamento (Perini, 2007; La Bella, 2005; Pierro, 2004).

In particolare, approfondendo l’aspetto delle capacità emotive, appaiono rilevanti le capacità di contenimento dell’ansia, anche rispetto alle decisioni e alla capacità di affidare dei compiti ai propri subordinati, fiduciosi del fatto che potranno farcela autonomamente; di monitoraggio dell’invidia, gestendo la propria e non suscitandola, ma promuovendo l’emulazione (Klein, 1969); di sopportare le condizioni di solitudine e resistere all’ambivalenza, all’ostilità dei subordinati senza sentirsi minacciato per la propria posizione o la propria stima, resistendo alle loro richieste di assumersi un ruolo di leader onnipotente ed infallibile per sgravarli della responsabilità di pensiero; di garantire il rispetto delle regole senza esercitare punizioni sadiche; di contenere il proprio narcisismo, in modo da non utilizzarlo per sedurre e pervertire l’organizzazione a proprio vantaggio.

2.5.2.1.2 Personalità del *leader* e costi emotivi del potere

La personalità di un *leader* è sintomatica dell’organizzazione del gruppo in ragione dei suoi obiettivi, in quanto ciò che serve ai fini del loro raggiungimento è una gestione funzionale e democratica capace di mantenere una visione locale e globale e la consapevolezza che alcuni conflitti non possono essere risolti attraverso ordini di priorità stabili (Kernberg, 1999). La riflessione apre il discorso sui costi emotivi che la *leadership* richiede a chi la esercita o a chi la subisce. Innanzitutto,

la leadership è essenzialmente legata alle abilità, alle competenze e al grado di influenza di una persona. (...) I veri leader non sono i <<capi>> o i <<comandanti>>. Più che dal potere la vera leadership scaturisce dall’influenza, dalla coerenza e dall’integrità. I leader di successo sono impegnati a <<creare un mondo a cui le persone vogliono appartenere>>. La leadership di successo implica la gestione delle relazioni e la capacità di comunicazione all’interno di un gruppo per muoversi verso un fine specifico.

Leadership è essere in grado di <<esprimere una visione, influenzare gli altri per ottenere un risultato, incoraggiare la cooperazione di gruppo e rappresentare un esempio>>. (...) Leadership non è sinonimo di management. Management vuol dire <<far sì che le cose vengano fatte dagli altri>>; leadership significa <<far sì che gli altri vogliano fare quelle cose>> (Isvor-Dilts Leadership Systems in Perini, 2007, pag. 154, virgolette nell'originale; Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992).

Per far ciò, un *leader* deve presumibilmente possedere un modello di attaccamento sicuro e possedere un narcisismo sano, per essere in grado di sfidare le abitudini e assumere dei rischi, distribuendo compiti e sanzionando le trasgressioni; promuovere nell'organizzazione il potenziale individuale, la crescita professionale e personale e l'autostima attraverso la delega delle responsabilità e l'incoraggiamento dell'iniziativa personale; essere una guida ed un formatore capace di ascoltare e contenere, senza manipolare in modo seduttivo attraverso ricatti affettivi o l'incoraggiamento della propria idealizzazione; divulgare informazioni e conoscenze, condividendole nonostante le critiche, comunicando anche i propri vissuti emotivi arrivando anche a riconoscere di avere bisogno di aiuto senza sospettare che ciò possa costare il proprio ruolo di fronte ai collaboratori-persecutori. Questa visibilità, questa esposizione, presuppone un costo emotivo cui, spesso, i *leader* insicuri si sottraggono, diventando deboli, ambigui, contraddittori ed incapaci. I tratti distintivi di questi leader negativi sono legati all'essere istrionici (apparentemente sociali e amichevoli, ma fondamentalmente compiacenti), distaccati emotivamente, rigidamente controllanti, anche se le caratteristiche più pregnanti riguardano la presenza di tratti paranoidei e sospettosi, aggressivi e competitivi ma, soprattutto, narcisistici (Kets De Vries, 1989). Il narcisismo, quale disposizione a percepirsi (a volte illusoriamente) grandiosi, a ricercare ammirazione e prestigio, a essere competitivi e teatrali, a stabilire facilmente rapporti e manipolare gli altri, è un tratto vincente in un individuo che vuole ricoprire un ruolo di potere; tuttavia, è questa una formazione psichica che ha origine nella reazione consolatoria e difensiva a un'eccessiva frustrazione infantile,

che ha causato ansiogeni vissuti di impotenza e desideri di vendetta: a seconda del livello a cui si colloca il conflitto intrapsichico irrisolto, è possibile distinguere *leader* più o meno integrati e, quindi, più o meno in grado di esercitare il potere in modo non carismatico, coercitivo o manipolatorio, ma equilibrato e maturo (Kets De Vries, 1994). Tuttavia, anche l'incapacità di un capo trova sempre un nucleo di seguaci contro dipendenti in preda alla volontà di compiacenza, intrappolati in una dinamica oscillante tra mantenimento della vicinanza amorevole ed evitamento della sofferenza che li vittimizza; tra intimità reciproca e impersonalità dei ruoli servo-padrone; tra affermazione e negazione di sé; tra giustizia e sottomissione al potere. Il romanzo contro dipendente, ossia dipendente dalla propria dipendenza, si snoda tra il sacrificio di sé, l'intolleranza per ogni forma di controllo esterno e la tendenza al ritiro auto colpevolizzante (Allcorn, 1991), assumendo le forme del masochismo e della vittimizzazione o dell'aggressività passiva, che si esprime attraverso la provocazione, la procrastinazione e l'inefficienza (Kets De Vries, 1989).

2.5.2.1.3 Tipi di *leadership*

Vorrei accennare brevemente ad alcuni degli aspetti negativi che la *leadership* può rivestire, quali:

- la *leadership* “tradizionale o autoritaria”: resistente al cambiamento, è interessata al mantenimento dello status quo ed è basata sull'autorità di ruolo;
- la *leadership* “burocratica”: è interessata al rispetto delle regole, dei valori legali e all'efficienza delle procedure; si basa sull'autorità legale;
- la *leadership* “carismatica”: votata al cambiamento, vive in funzione di un leader magnetico che, tuttavia, non può assicurare il mantenimento della sua stessa carica, in quanto considera la missione ideologica che lo muove come se fosse una proprietà personale, impedendo la nascita di successori capaci ed autonomi. Apportare un mutamento generazionale è possibile solo se il leader

distribuisce il proprio carisma o in caso contrario, viene ucciso simbolicamente e professionalmente (Perini, 2007)⁷⁰.

2.5.2.2 IL *LEADER* COME IDEALE DELL'IO

In alcune situazioni in cui il gruppo di lavoro è in crisi o non esiste, emerge un'ulteriore funzione della *leadership*, cioè quella *resistenziale-transferenziale*, legata ad una particolare risonanza inconscia personale rispetto alle difese del gruppo, di modo che il *leader* risulti essere il portatore delle difese di tutti, il porta-parola manifesto delle resistenze e dei sintomi presenti nella totalità dei membri (Béjarano in Anzieu et alii, 1975; Pichon-Rivière, 1985): egli “parla al posto di un altro, ma parla anche per l'altro che è in lui: egli trova nella parola dell'altro una rappresentazione che non gli era disponibile” (Kaës, 1999, pag. 91); si colloca, quindi, all'incrocio tra fantasma, discorso associativo e struttura intersoggettiva, di cui è l'indicatore o l'analizzatore (Kaës, 1999). L'idealizzazione del capo protegge dalle minacce di incuria e mancanza, in difesa a sentimenti di impotenza originaria⁷¹. Questa funzione può essere motore di progresso e svincolamento nel momento in cui è possibile interpretare il materiale inconscio di cui il *leader* è portatore e restituirlo al gruppo in forma elaborata. A quel punto, saranno possibili nuovi investimenti della libido e l'abbandono-rifiuto del *leader* in carica, a favore di una maggiore aderenza alla realtà, un incremento delle differenziazioni e una diminuzione delle difese. Il movimento pulsionale generato dalla nascita di un *leader*, in bilico tra gli opposti della morte e della vita, ha a che fare con fenomeni di scissione tra oggetti buoni e oggetti cattivi, che vengono spostati sui vari

⁷⁰ Esistono anche altre distinzioni in letteratura, quali ad esempio quella tra lo stile autoritario, democratico e *laissez-faire*.

⁷¹ L'idealizzazione primaria corrisponde all'Io Ideale, che nega la dipendenza dall'oggetto nella dichiarazione onnipotente della propria autosufficienza narcisistica (per esempio l'autodidatta); l'idealizzazione secondaria corrisponde, invece, all'Ideale dell'Io, un oggetto perfetto che l'Io vorrebbe stabilire in sé (Kaes, 1999).

componenti del gruppo; può capitare, in effetti, che anche la *leadership* venga scissa e distribuita ad un aiutante, ad un *leader* occulto o ad un *anti-leader*, che può assumere i connotati dell'opposizione o del silenzio. Ad ogni modo, al suo emergere, l'ambiguità del porta-parola è dovuta alla sua posizione simbolica: nella tensione tra interno-esterno, vita-morte, il *leader* conquista la parola, compiendo un atto di affermazione che è, al contempo, di rivaleggiamento e di identificazione con il conduttore persecutorio (ossia con l'aggressore), al fine di impossessarsi del sapere che gli appartiene e che genera invidia. In questo modo, si può dire che assume il posto dell'Io Ideale, garante del narcisismo individuale e delle identificazioni primarie: innanzitutto, l'assunzione della *leadership* si inserisce nella dinamica di specularizzazione evocata dal faccia a faccia multiplo in un gruppo, così come l'Io Ideale ha la sua origine durante lo stadio dello specchio; secondariamente, genera la possibilità immaginaria di salvarsi dalle minacce di morte attraverso l'unione, così come l'Io Ideale comporta il superamento dell'angoscia di frammentazione e il ritorno ad un narcisismo onnipotente; infine, l'identificazione eroica che avviene con l'aggressore riguarda sia il conduttore che la madre e conserva un'implicazione ambivalente sadomasochistica⁷². Il *leader* eroico che assume su di sé la responsabilità di affrontare i pericoli, portando l'ordine gerarchico, solleva i membri dalla necessità di essere portatori delle proiezioni negative totali: "il suo potere è quello d'incarnare ma anche di raffigurare, di mediare la potenza dell'archigruppo, da chi procede e che cosa consolida; il suo potere è di rendere raffigurabile il senso che si va facendo" (Kaës, 1983, pag. 171) e assume un aspetto topico (assume il posto di Ideale dell'Io e induce negli altri membri fantasmi di castrazione⁷³), dinamico (esprime il desiderio e la resistenza a esso), economico (mobilita i valori pulsionali) e distruttivo (in quanto, se il capo-testa cade, il gruppo muore). Il capo "ricapitola lo stato

⁷² Diversamente, l'Ideale dell'Io è assimilabile al modo in cui l'Io deve comportarsi per conformarsi alla legge imposta dal Super-Io.

⁷³ Detto anche fantasma "de casse" (Anzieu, 1975). *Casse* in francese sta per cocci.

storico delle relazioni tra le formazioni gruppali dello psichismo di ciascuno così come esse si articolano nel processo gruppale” (Ivi, pag. 195).

2.5.2.2.1 Ruoli e funzioni

Oltre alla posizione del *leader*, ogni membro può assumere differenti posizioni all'interno di un gruppo, che possono essere a favore dell'attività del gruppo, quindi sono orientati al compito (stimolare suggerendo idee e soluzioni, ricercare e offrire informazioni, chiedere e dare opinioni, riformulare le proposte, chiarire e coordinare le idee, orientare e valutare le attività del gruppo, sollecitare le decisioni, occuparsi delle questioni materiali ossia curare il contesto, prendere appunti, conservare la memoria, realizzare pratiche concrete, proporre idee innovative e creative, presidiare un metodo), oppure che servono a mantenere la coesione (incoraggiare, mediare i conflitti, favorire compromessi, agevolare la comunicazione, ricordare le regole comunitarie, osservare il percorso comune, accettare le opinioni, facilitare l'autoconoscenza, promuovere ascolto, produrre *feedback*) o, al contrario, a minacciarla (aggreddire, opporsi al cambiamento, attirare l'attenzione su di sé, manipolare gli altri per impossessarsi del potere con la seduzione o l'autoritarismo, porsi nel ruolo di capro espiatorio, denigrare gli altri e la valenza del gruppo) (Anzieu e Martin, 1997; Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992).

2.5.2.3 CONSIDERAZIONI

Dal punto di vista della mia ricerca, le riflessioni sul ruolo, le funzioni e le tipologie della *leadership* sono particolarmente interessanti rispetto alla lettura delle dinamiche interne al gruppo di pari e al loro rapporto con le coordinatrici del servizio: quanto detto potrà illuminare le posizioni dei vari membri nel gruppo e in rapporto all'istituzione, nonché la ricaduta delle pratiche organizzative, relazionali ed educative sulla percezione del benessere o del malessere lavorativo all'interno della struttura.

2.5.3 LE FORME DEL “CONOSCIUTO NON PENSATO” NELLE DINAMICHE DI GRUPPO

Secondo il paradosso di Olson, perché impegnarsi per partecipare, dato che “se tutti gli altri partecipano, l’assenza del suo contributo non influirà sulla produzione del bene pubblico” da cui non potrà essere escluso (Douglas, 1990, pag. 9)? Eppure, l’utilitarismo non può spiegare le fondamenta della società civile, perché i membri della società sono tenuti insieme da un senso di comunità definito non dagli scopi comunitari, ma dal senso di identità che ne ricavano:

essi concepiscono la loro identità (...) come definita in qualche misura dalla comunità di cui sono parte. Per loro, la comunità non rappresenta solo ciò che essi hanno in quanto cittadini, ma anche ciò che essi sono, non una relazione da loro scelta (...) ma un attaccamento che scoprono, non solo un attributo ma un elemento costitutivo della loro identità (Sandel, 1982, pag. 43).

Ciò richiama la questione della legittimizzazione del gruppo sulla ragione e sulla natura che, attraverso la sua forma istituzionale, produce classificazioni omologhe ad esso che modellano le menti dei membri creando rappresentazioni del mondo e sistemi di credenze che forniscono risposte (religiose o scientifiche) coerenti agli interrogativi umani e che generano identità e gerarchie politiche a partire da complementarità lessicali (per esempio sé-non sé, maschio-femmina, buono-cattivo, mente-corpo); quando le analogie sono appaiate a strutture di autorità, per cui il modello logico e sociale si rinforzano a vicenda, l’istituzione è in grado di conservare la sua forma in modo identificabile e permanente (Braidotti, 1994; Cavarero, 1999; Durkheim, 1977; Foucault, 1971)⁷⁴. A questo punto, entra in gioco la costruzione della narrazione istituzionale:

⁷⁴ Ciò avrebbe origine nella mente dell’infante già attraverso l’interazione sociale con la madre, che fornisce la base per la polarizzazione del mondo in categorie discontinue.

le istituzioni ricordano e dimenticano (...) creano nel passato sia aree oscure nelle quali niente può essere visto e a proposito delle quali nessuna domanda può essere fatta, che aree che rivelano i loro dettagli più minuti che vengono attentamente esaminati e classificati (Douglas, 1990, pag. 109)

sulla base di regole miopi funzionali alla definizione di identità e autoconoscenza e alla trasmissione di una mitologia valoriale di carattere sacrale. In effetti, “le istituzioni orientano in modo sistematico la memoria degli individui e incanalano le nostre percezioni entro forme compatibili con le relazioni da esse stesse autorizzate” attraverso processi dinamici e occulti che “suscitano le nostre emozioni ad un livello prefissato su temi stabiliti” fregiandosi “dell’attributo della giustizia” basata sulla divisione del lavoro (Douglas, 1990, pag. 142; Hacking, 1985). “La perdita della solidarietà classificatoria” attuale ha comportato la crisi dell’identità individuale.

Tirando i fili della dissertazione a proposito delle teorie sulle dinamiche di gruppo considerate, è possibile rintracciare alcune forme del “conosciuto non pensato” (Bollas, 1989; 1995), ossia

tutto quell’insieme di esperienze che sono state effettivamente vissute, in parecchi casi subite, ma che non sono però state ‘pensate’, rappresentate e guardate consapevolmente, rimanendo dunque allo stadio concreto (Riva, 1998, pagg. 139-140, virgolette nell’originale)

e, perciò, abitando la mente senza poter accedere alla consapevolezza, come segreti che tutti condividono, ma nessuno svela, pena la rottura dell’equilibrio istituito e sperimentato come “necessità fatale” (Ivi, pag. 143). Questi oggetti sono la risultanza di una mancata elaborazione degli eventi e delle emozioni e rappresentazioni ad essi connessi, a causa di un apparato mentale incapace di coglierne le implicazioni simboliche e trasformative, ossia di apprendere dall’esperienza. Questo può accadere nelle relazioni tra genitori e figli, ma anche all’interno delle organizzazioni, in quanto ogni gruppo compone un campo mentale condiviso in cui può

essere possibile o meno l'elaborazione di ciò che vi accade all'interno. In effetti, al di là del compito primario e degli aspetti organizzativi espliciti, ogni modello teorico ha evidenziato la presenza di territori oscuri e impensati che, tuttavia, concorrono a determinare profondamente la qualità delle dinamiche relazionali e il clima lavorativo. Innanzitutto, ne fanno parte gli assetti strutturali inconsci, identificati di volta in volta nelle matrici, nell'apparato psichico gruppale, negli assunti di base e, ancora, nell'«organization-in-the-mind»: la rappresentazione psichica dei rapporti, degli affetti e dei significati, che corrisponde alla dimensione fantasmatica, ha una ricaduta concreta tale per cui i significati guidano le pratiche e istituiscono modelli di azione e di relazione senza che sia necessario pensare il senso di ciò che si sta facendo, tanto è sostenuto dall'abitudine condivisa, fino a irrigidire la rete di ruoli e relazioni rendendola una gabbia sterile chiusa al futuro e permeata di quella cura inautentica che non apre all'autonomia e alla cura di sé. In concomitanza con questi aspetti strutturali agiscono nell'ombra anche le dinamiche emotive legate all'ansia, sia rispetto al cambiamento sia rispetto all'appartenenza a un'istituzione che vorrebbe contrastarla, ma che contribuisce a generarla attraverso la complessa dialettica che si instaura tra individuo e gruppo, identità e differenza, per cui i singoli si legano a un gruppo ai fini della propria sopravvivenza, ma per poterlo fare devono accettarne i vincoli culturali, rinunciando a parti di sé anche vitali. Questa condizione è temporaneamente neutralizzata attraverso l'adesione acritica all'illusione di far parte di un gruppo buono, oppure dallo scaturire di una serie di difese primitive a livello inconscio, come la scissione e la proiezione, che intaccano l'organizzazione nel tentativo di preservarla. Fino a che tutti questi livelli restano impensati e impensabili, il benessere dell'organizzazione e dei suoi membri si trova fortemente a rischio, perché non sono accessibili le dimensioni della flessibilità e della progettualità trasformatrice e sono persi il senso e la motivazione dell'azione; siccome sono aspetti contemporaneamente presenti nel corso della vita di ogni gruppo, meritano di essere considerati attentamente durante la parte

empirica di questa ricerca, che vorrebbe istituire proprio uno spazio transizionale di pensiero in cui farli emergere e dare loro nome. Tuttavia, è un'operazione che si vuole svolgere in una cornice educativa che, quindi, rileva gli elementi latenti, ma non si preoccupa di terapizzarli, quanto di fornire con la loro apparizione uno spiazzamento tale da innescare quella riflessione critica e consapevole sul proprio lavoro che conduce alla pensabilità di un cambiamento possibile, di modo che le persone siano in vero rapporto tra loro e non con le parti scisse e proiettate di sé nell'altro.

2. 6 RIFLESSIONI CONCLUSIVE

Quanto detto, quindi, ricade sul discorso della formazione, su quello che ne è di essa, del progetto che la conduce, dei contesti in cui abita, dei processi che origina, degli oggetti che interpella, della risposta che rivolge loro. <<Formare>> corrisponde ai plurimi significati di fermarsi all'apparenza, conferma, adeguarsi, conformarsi oppure dare origine e creare: se intendiamo la formazione e l'educazione come qualcosa che non ha a che fare con il <<dover-essere>>, ma piuttosto con il <<poter-essere>>, il ruolo del gruppo assume grande importanza, perché è in esso che si gioca la possibilità di essere autentici. Ogni curiosità del formando è, infatti, accolta dal desiderio del formatore e dalle sue aspettative, ma l'incontro inaugura un percorso di sviluppo soltanto se è capace di donare senso alle esperienze, dar loro un nome quindi concepirle, trasformandole in conoscenza. E' necessaria una funzione simbolica e metabolica di un adulto che spieghi ciò che in-segna, in modo che il suo progetto sia reale, realizzabile, pur comprendendo il piano dell'immaginario, perché

“progettare” e “proiettare” nascono entrambi dal latino *proicere*, “gettare avanti”, ma ciò che si “proietta” è un desiderio intenzionato a modificare l'immagine dell'Altro e del proprio rapporto con l'Altro, mentre ciò che si “progetta” è una *domanda* che non mira a modificare l'Altro, ma il mondo, il senso del

mondo, *insieme con l'Altro* (Napolitani, 1987, pag. 158, corsivo e virgolette nell'originale).

In questo senso, ogni cambiamento è anche distruzione dell'ordine preconstituito, per liberarsi dall'alienazione nel desiderio dell'altro: non è affare di tecnica, ma di arte (Bauman, 2009) perché, mentre la prima consiste nella copiatura di un modello (gr. *techné*), la seconda presuppone una riformulazione creativa del mondo e una sua ricomprensione per poterlo davvero possedere. Ecco che allora diventa necessario definire il ruolo del potere come autorevolezza, che non corrisponde all'autorità che assoggetta a una matrice satura per assicurare pedissequamente l'*idem* della continuità culturale, ma a un potere che permette la fondazione di singolarità originali e irripetibili, cioè una possibilità di essere autori (dal greco *aucsànein*, cioè accrescere, fermentare, aumentare) della propria autenticità (dallo stesso radicale *auto*, *autò-éntes*). Lo sguardo pedagogico nel gruppo, quindi, deve necessariamente tenere conto del “bisogno-timore dello <<sguardo dell'altro>> su di noi” (Contini, 2000, pag. 18), in cui riconoscersi o perdersi, ma anche delle rappresentazioni, dei ruoli, delle maschere, dei fantasmi, delle forze creative e distruttive, affinché lo spazio pedagogico predisposto sia una matrice insatura e abbia carattere transizionale, affinché possa essere compiuto un lavoro simbolico di nominazione delle zone d'ombra e il loro contenuto sia avviato alla metabolizzazione. Per far ciò, occorre avere consapevolezza delle correnti emozionali presenti, delle vibrazioni dinamiche dei legami, delle alleanze e dei conflitti, della storia e della cultura del gruppo, dei fantasmi che lo possono abitare e che agiscono prepotentemente anche in chi lo vuol formare, in modo da poterli leggere e restituire bonificati rimanendo nella condizione etica che permette di indossare i panni della capacità negativa. E' necessario l'esercizio del

pensiero complesso, capace cioè di scegliere e di distinguere, ma anche di collegare, di guardare con più ottiche a diversi punti di vista, intrecciando tra loro i vari livelli implicati; di astrarre e ricondurre a tipologie, ma anche di prestare attenzione alle diversità e all'irriducibilità dei fenomeni; di prendere distanza, ma

contemporaneamente di fondare la conoscenza sui propri rapporti con l'oggetto di studio, articolando l'osservazione con l'autosservazione, la conoscenza con l'autoconoscenza, articolando cioè tra loro diverse modalità di funzionamento della mente (Di Maria e Venza in Lo Verso, 2002, pag. 179, corsivo nell'originale).

Un pensiero, cioè, esplicativo, implicativo e applicativo nello stesso tempo, che permetta di “scoprirsi insieme” (Spaltro in Lo Verso, 2002, pag. 186) nella co-costruzione di un campo matriciale con-transferale che si muove lungo gli assi storico-culturali e simbolico-affettivi, in cui sia possibile pensare la terzietà⁷⁵ della *polis*, ossia l'accettazione e l'utilizzo produttivo delle differenze. In tal senso, il gruppo si pone “come spazio di lettura ma soprattutto come spazio di attraversamento e di superamento – uno *spazio senza* - della matrice familiare e della cultura di coppia” che si fondano sulla conservazione e il controllo di codici e schemi: “si propone cioè come nuovo principio, un principio che non richiede fondazione, ma che esplicita la potenza positiva del negativo” (Lavanco in Di Maria, Lo Verso e Lavanco, 1993, pag.15, corsivo nell'originale), perché obbliga a rinunciare alle categorie della semplicità, della regolarità e dell'ordine. Di questo spazio e della complessità che lo abita si parlerà nel capitolo successivo, dedicato specificatamente alle criticità che attraversano i contesti educativi e formativi e che caratterizzano costitutivamente i gruppi professionali che vi operano.

⁷⁵ Contrapposta a un tipo di pensiero primario (legato all'espressività), secondario (legato al riconoscimento delle differenze e alla dinamica duale) (Lo Verso, 2002).

3. IL “CONOSCIUTO NON PENSATO” NEI CONTESTI EDUCATIVI E FORMATIVI: GRUPPI PROFESSIONALI, SALUTE MENTALE E DINAMICHE RELAZIONALI

Quanto detto finora ha preparato lo sfondo su cui ancorare il cuore del discorso: da una parte, ha permesso di tratteggiare il disagio del contesto culturale e sociale in cui si situa il lavoro degli educatori e delle educatrici, connotato fortemente da una precarietà e un'insicurezza esistenziale che intaccano i legami e la speranza nel futuro, rendendo vano ogni sapere cumulativo e ogni progetto di vita lineare, richiedendo, di conseguenza, una capacità di in-formarsi e auto-formarsi continua per poter restare inseriti nel mondo del lavoro. Paradossalmente, è un contesto al contempo improntato a una logica aziendale che, soprattutto in tempo di crisi economica, non investe nelle agenzie educative in quanto non producono effetti monetabili né sono più in grado di fornire saldi punti di riferimento, trovandosi a passare loro malgrado il proprio compito alle forme diffuse di educazione informale. Dall'altra, gli aspetti delle dinamiche di gruppo analizzati forniscono linee di lettura fondamentali sia perché hanno messo in luce come appartenenza, cultura ed educazione siano strettamente legate, sia perché hanno dimostrato quanto far parte di un gruppo non sia di per sé una soluzione alle ansie individuali, ma contribuisca a generarle; tutto ciò è ancor più rilevante se si considera che la professione educativa si svolge in situazioni gruppali, ossia con un gruppo di colleghi e di utenti (per esempio in comunità, nei centri diurni) o si inserisce col suo progetto all'interno di un altro gruppo con cui si trova a collaborare (per esempio in famiglia, a scuola), tessendo al contempo rapporti di scambio con le figure professionali che fanno parte di altre risorse del territorio (per esempio ASL, servizi sociali). A questo punto, è possibile una riflessione specifica che collochi ancora più profondamente il discorso fin qui fatto nelle pieghe dell'educazione e lo espliciti maggiormente rispetto al *focus* della

trattazione, il che significa pensare quali sono le condizioni professionali e che dinamiche relazionali possono instaurarsi nei gruppi di lavoro nei contesti formativi e come tutto ciò possa avere una ricaduta sulla salute mentale degli operatori. A tal fine, sarà opportuno disvelare le ombre che caratterizzano la professionalità educativa, ossia i suoi fondamenti epistemologici e storici, le motivazioni che portano a sceglierla, gli aspetti dei contesti in cui opera.

3.1 SAPERE INCERTO, PROFESSIONE DEBOLE

La pedagogia può essere definita come il sapere sull'educazione, che nasce dalla pratica e guida la pratica stessa nel suo farsi. Il sapere della pedagogia è, per sua natura, epistemologicamente indeterminato, proprio perché si occupa di un oggetto sfuggente, diffusivo e non ben definito. Infatti, se assumiamo il fatto che la conoscenza sia una procedura complessa, specifica e contestuale, la difficoltà di individuare gli oggetti dell'educazione mette continuamente in discussione la sua specifica identità disciplinare (Borutti, 1991). Soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, il suo svincolarsi dal rapporto totalizzante con la filosofia, e la sua dissoluzione nelle scienze dell'educazione, hanno reso questo sapere un insieme ancora più multiforme e composito, articolato e disperso in altre formazioni discorsive e quasi colonizzato da esse (Massa, 1979; 1986; 1999). Tale multi-interdisciplinarietà, se da una parte arricchisce lo sguardo sull'oggetto, dall'altra pone problemi pratici ed operativi: la

riappropriazione delle dimensioni psicologiche, sociologiche, antropologiche, (...) ha permesso alla pedagogia di uscire da una sua chiusura autocentratura, ma questo è andato a discapito della capacità di autocomprendersi nell'ambito di uno statuto epistemologico specifico (Antonacci e Cappa, 2001, pag. 31).

Questo rende necessaria la metabolizzazione da parte della pedagogia delle informazioni provenienti da altre scienze, in quanto è necessario declinare i risultati che si importano secondo uno sguardo più specificamente pedagogico, traducendone il linguaggio senza travisarne i contenuti;

secondariamente, permane il rischio continuo di espropriazione dell'oggetto-educazione da parte delle altre discipline, quando esse intendono sostituirsi alla pedagogia stessa. Inoltre, sarebbe opportuno evitare uno specialismo riduttivo che chiuda gli steccati disciplinari, invece di favorire un circolo ermeneutico continuo. Ciò che diventa, quindi, importante è mantenere aperti sia un'indagine di tipo verticale che un'indagine di tipo orizzontale in un dialogo teorico e pratico tra le varie scienze sulla e dell'educazione. La prima, per approfondire la riflessione sulla soglia epistemologica del sapere sull'educazione e generare sempre maggiore consapevolezza del suo statuto disciplinare; la seconda, per analizzare le connessioni epistemologiche e gli scambi metodologici che si possono coltivare, ponendo però attenzione sia al momento teorico sia a quello pratico, che a quello linguistico-formale (Bertolini, 2005; Borutti, 1991; Caronia, 1997).

3.1.1 LA PEDAGOGIA TRA FILOSOFIA E SCIENZA

Il profondo legame con la filosofia, di cui era considerata un'appendice fino a poco tempo fa, nonché una simile commistione inestricabile di discipline rende, forse, inutile lo sforzo di fondare una pedagogia come scienza autonoma ed unitaria, anche perché con la crisi dei valori filosofici tradizionali si sono persi i riferimenti per costruire quadri organici di pensiero unitario. In effetti, la pedagogia resta, piuttosto, sullo sfondo delle scienze dell'educazione come un atteggiamento trasversale, meta-riflessivo e critico sul senso dell'agire, cui toccherebbe il ruolo di mantenere il focus sul *proprium* del sapere stesso, ossia la formazione, anche dal punto di vista della ricerca. La pedagogia (momento teorico) farebbe quindi della sua matrice filosofica il cuore orientativo e ristrutturante del discorso multidisciplinare sull'educazione (momento pratico), quando assume il nome di filosofia dell'educazione (Cambi et alii, 2001; Mantegazza, 1998),

distinguendosi sia dalla pedagogia generale che dall'epistemologia pedagogica sia, ancora, dalla filosofia *tout court*⁷⁶.

In sintesi, allora, la pedagogia non può essere definita un sapere monolitico: la dispersione nelle sue discipline ausiliare e costitutive è un punto di non ritorno, ma, in quanto sapere anche filosofico, può assumere il ruolo di riflessione epistemologica sui problemi educativi che emergono dal contesto storico e socio-culturale di appartenenza, guidando l'azione educativa. Essa è dunque un

sapere *complesso* che può essere interpretato attraverso diversi *paradigmi* (o modelli) teorici, che deve confrontarsi in forma articolata e dialettica (non-lineare a plurale), come costituito di elementi diversi che solo un meta-controllo (una epistemologia, una metateoria) permette di fissare, di riconoscere e di non eliminare, cadendo nell'errore di voler *ridurre* la complessità/ricchezza/varietà e anche i pluralismo/conflittualità della pedagogia. la rigorizzazione della pedagogia deve avvenire per molte vie e <<salvare>> il proprio carattere dismorfico (articolato) di questo sapere (Cambi, 2005, pag. 172, corsivo e virgolette nell'originale; Cambi et alii, 2001).

In tutto ciò, la filosofia ha però

un ruolo né esclusivo né fondante, bensì quello di essere un dispositivo (centrale) del fare-pedagogia (e in modo mediato anche del fare-educazione: poiché non c'è educazione senza teoria, e non c'è teoria senza teorizzazione critica, ovvero filosofica) (*Ivi*, pag. 180).

⁷⁶ E' importante, però, che la filosofia dell'educazione superi alcuni pregiudizi e "complessi" che la minano al suo interno: quello scienziata che nega ogni legame con la filosofia, quello didattista che nega l'aspetto affettivo dei processi cognitivi, quello praticista che nega l'esigenza di teorizzare, quello moralista che si appiattisce sulla tecnica, quello storicista antipsicanalitico che nega il legame tra educazione e contesto storico politico di appartenenza (Massa in Mantegazza, 1998).

Rimane comunque aperto il problema della fondazione scientifica della disciplina, a confronto con i paradigmi forti delle scienze naturali. In effetti, la pedagogia ha, nel corso del secolo scorso, allargato il suo interesse teorico verso correnti di pensiero che potessero soddisfare un'esigenza di rinnovamento scientifico, che la sdoganassero dai tradizionali vincoli retorici e metafisici: il neopositivismo ha garantito una maggiore attenzione all'aspetto formale del discorso, l'apertura all'empirismo ha aperto nuove vie di indagine sperimentale sull'educazione. Sicuramente, un apporto significativo alla questione della scientificità è stato offerto dal filosofo pragmatista J. Dewey (1929): definendo la pedagogia come una materia al confine tra scienza ed arte, tra empirico e scientifico, ha spostato l'interesse sui problemi concreti dell'esperienza e sulla necessità di una riflessione su di essa, intesa come un "metodo investigativo dell'intelligenza" (Frabboni e Pinto Minerva, 2003, pag. 11) che si identifica nella scienza stessa. In effetti, l'educazione è primariamente un'esperienza, in grado di produrre sapere solo se si formula un pensiero sugli eventi, al di là della preoccupazione per il risultato o lo sterile tecnicismo applicativo. In effetti, "l'esperienza prende forma quando il vissuto diventa oggetto di riflessione" (Mortari, 2003, pag. 15). Così dicendo, bisogna però evitare il rischio che il momento teorico (scientifico) si identifichi in una mera applicazione di tecniche per diventare, come già affermato in precedenza, il punto di riferimento per orientarsi, approfondire la comprensione del vissuto, correlare i fatti e operare come principio unificatore dell'agito. La teoria diventa, quindi, "la più pratica di tutte le cose" (Dewey, 1929, pag. 10) e sgorga dalla prassi in un circolo virtuoso, per cui la prassi pone i problemi per la riflessione teorica, ma è anche il luogo in cui collaudare le soluzioni e smentire le ipotesi prodotte dalla teoria stessa che riflette su di essa. La pedagogia si fa "*ermeneutica della pratica*" in una logica dialogica-ricorsiva (Mortari, 2003a, pag. 11, corsivo nell'originale), ossia una "pedagogia euristica (...) in quanto approccio fattuale, e non valoriale" che "parte dall'esperienza e torna all'esperienza per allargare il *focus* conoscitivo

attraverso l'implicazione in essa del ricercatore" e degli educatori (Demetrio, 1992, pag. XX, corsivo nell'originale).

3.1.1.1 METAFORE TEORICHE PER LA PRASSI

Secondo quanto argomentato, la pedagogia si può articolare allora in quattro aspetti fondamentali, al di là delle finalità morali e dei tecnicismi cognitivisti: come pratica educativa, come principio filosofico unificatore della propria multidisciplinarietà, come ricerca e come scienza empirica eidetica e pratica (Massa, 1979; Bertolini, 1988), considerando quest'ultima "la ricerca di ciò che costituisce la cosa stessa dei vari campi di esperienza (quindi dell'educazione) e perciò delle unità di senso intersoggettive che li hanno costituiti" (Bertolini, 2005, pag. 25). L'insieme delle sue declinazioni si potrebbe raffigurare tramite le metafore del "labirinto" e della "porta stretta" (Granese, 1993); da una parte, il labirinto è un luogo senza uscita, confuso, non dominabile, che disillude chi vi è immerso rispetto alla possibilità di soluzioni semplici: è

la metafora geometrica della peregrinazione indefinita esposta al rischio di un ritorno non programmato su punti già toccati e quindi di un annullamento e di una vanificazione dei progressi compiuti, senza garanzia alcuna di superamento o oltrepassamento di una qualsiasi posizione raggiunta (*Ivi*, pag. 24),

a meno che non si possa vedere dall'alto, a distanza, attraverso una riflessione di secondo livello sul percorso che si sta svolgendo. Dall'altra, la porta da cui è difficile passare pone di fronte a una problematica opposta: non cercare di uscire, ma cercare di entrare nel luogo preposto alla possibile riappropriazione della propria storia di formazione, per poterla oltrepassare, mettendo in campo le questioni della libertà e del possesso, della responsabilità, dell'autonomia e della dipendenza, del prescrittivo e del predittivo, in quanto allo sviluppo secondo una "destinazione originaria" fa riscontro la dialettica individuale e locale delle possibilità concrete dell'agire educativo. Le due metafore sono sintomatiche sia

dell'atteggiamento sia del posizionamento del pensiero pedagogico, che si può delineare come

spinta a ritornare (...) sul luogo dei problemi non risolti e che forse non possono essere risolti, ma che si ripropongono (...) che non è un fatica di Sisifo, ma una logica di approfondimenti concentrici e retrospettivi a cui il pensiero non può sottrarsi (Granese, 1993, pag. 149).

Questo pensiero che si snoda rispetto alle categorie di esistenza, possibilità e necessità, in connessione agli aspetti storici in cui si possono dare, è fondamentale rispetto alla configurazione di ogni possibile sistema educativo anche dal punto di vista politico; tuttavia, le categorie del pedagogico attualmente non sono assunte come centrali nella nostra società, nonostante la tecnologia ponga laicamente i soggetti al di fuori di un'ottica salvifica giudaico-cristiana, lasciando invase le domande esistenziali sul senso della vita, che riguarda la ricerca di un modo di essere e di un sapere che legittimano il richiamo al campo di esperienza delle attività di formazione (*Bildung o paideia*), intesa sia come “azione di imprimere alla cosa il carattere del suo sviluppo” sia come con-formazione a un modello (Ivi, pag. 207), ma anche come coltivazione e cura che propizia passaggi e rende più agevoli i temporanei soggiorni.

3.1.2 LE ORIGINI DI UNA PROFESSIONE AI MARGINI

La professione dell'educatrice ha le sue radici antiche nelle prime azioni di servizio svolte da congregazioni religiose, rivolte all'educazione di minori in difficoltà o abbandonati e alla formazione delle nuove leve appartenenti alle classi alte della popolazione (Maurizio e Rei, 1991); in questi casi,

educazione e formazione religiosa vengono progressivamente a configurarsi come un binomio inscindibile – sia nella centratura degli interventi proposti, sia rispetto alla formazione e agli orientamenti di fondo degli educatori che vi sono impegnati (Villa, 2008, pag. 128; Groppo, 1994),

in quanto i progetti educativi attuati sono pensati per formare persone rette e devote, sia attraverso la cura fisica che attraverso il controllo delle loro traiettorie di crescita, in riferimento a modelli cui è necessario conformarsi. Questi progetti si attuano sul territorio o in istituti specificatamente preposti, in cui il <<servizio>> indica non solo il fine degli interventi (in quanto si agisce in nome di Dio, legittimando in tal modo le proprie azioni qualunque esse siano), ma anche la modalità di relazione (l'adulto che aiuta i sofferenti si pone al loro servizio, cioè al servizio di un Dio personificato in chi è debole e, in tal modo, si rende più vicino a esso attraverso l'esercizio della carità; Villa, 2008). L'avvento dello Stato in senso moderno, parallelamente all'avvento della rivoluzione industriale, ha semplicemente formalizzato l'esistente, preoccupandosi di includere nel progetto educativo ereditato la formazione alla cittadinanza e all'impiego, oltretutto l'attenzione all'educazione sul territorio; da una parte, la tutela dell'ordine e della sicurezza pubblici viene garantita attraverso l'internamento dei soggetti <<diversi>> in specifiche strutture correttive residenziali, ossia dispositivi disciplinanti totali che nascono in quel periodo per il contenimento, il nascondimento e la ri-educazione della devianza (Foucault, 1984; Massa, 1979); dall'altra, la gestione del tempo libero socializza i soggetti <<normali>> al nuovo ordine sociale, sottolineando sempre di più il ruolo dell'educazione extra-scolastica in contrapposizione a una centralità dell'istruzione che sembra limitare, più che emancipare, la crescita degli individui. La figura dell'educatrice si va a delineare così negli ambiti della marginalità, della segregazione (quindi, dell'invisibilità) e della devianza sociale, rimanendo contagiata dall'idea che bastino buona volontà, spontaneismo e carisma individuale per occuparsi dei minori o per esercitare funzioni di controllo dell'a-normalità. Oltre ciò, l'identificazione dell'educazione con l'istruzione ha per lungo tempo lasciato in ombra le pratiche educative che avvengono al di fuori dell'ambito scolastico, che sono state quindi facilmente assorbite da un paradigma medico-sanitario e riabilitativo nella seconda metà del secolo scorso, che può prevaricare il modello confessionale preesistente grazie al suo assetto di natura

scientificamente irrefutabile. Nella declinazione dell'educazione tra cura e controllo, apertura e segregazione, riparazione e promozione, rimane ancora una volta impensata la questione del potere insito nel ruolo educativo e resta irrisolto il dilemma della definizione di una specificità e di una competenza professionale eminentemente pedagogica.

Certo, sarebbe a questo punto interessante interrogarsi anche sulle scelte politiche, sociali e ideologiche che sottendono a questa debolezza professionale e che hanno concorso a mantenerla sostanzialmente immutata nel tempo (Villa, 2008, pag. 159)

in modo “funzionale alla possibilità di esercitare un costante controllo su questa figura, così come soprattutto sul suo lavoro quotidiano” (*Ibidem*).

3.1.2.1 LA VALENZA DIFFERENZIALE DELLA CURA FEMMINILE

Una risposta plausibile al quesito si può trovare andando ancora più al fondo della questione, ossia considerando che la professione educativa è quasi totalmente appannaggio delle donne, oggi così come fin dall'antichità lo sono state le dimensioni della cura e dell'allevamento della prole. Attraverso studi antropologici, psicologici, filosofici, storici e sociologici si può assumere per vero che l'attitudine alla cura che connota il genere femminile è il frutto di un apprendimento sociale e culturale: la <<naturalizzazione>> di tali competenze sarebbe il sintomo di una concezione differenziale dei sessi profondamente radicata nella nostra cultura occidentale (Benjamin, 1991; Butler, 1996; Cavarero, 1999; Di Lorenzo, 1980; Hérítiér, 1997). Ciò sarebbe l'esito di un lungo processo, mediante il quale nei secoli il genere maschile ha attuato progressivamente un'ambivalente appropriazione della potenza generativa del corpo femminile, attraverso l'istituzione di pratiche culturali specifiche. Ne sono esempi l'esogamia e il commercio tra donne nei clan primitivi, l'affermazione di divinità maschili su quelle femminili preesistenti, la costituzione di un linguaggio in cui il maschile è considerato neutro (per esempio <<uomini>> indica contemporaneamente uomini e donne, ma non viceversa), la teorizzazione di uno sviluppo psichico della femmina in quanto mancante, che sono tutti sottesi alla modalità bipolare di

un pensiero filosofico tale per cui, contrapponendo in una continuità analogica maschile e femminile, attivo e passivo, mente e corpo, ragione e sentimento, colloca il genere femminile nel polo semanticamente negativo della coppia e lo definisce sempre da un punto di vista maschile, negandogli la parola. Questa strutturazione categoriale del mondo fa sì che “le relazioni gerarchiche (...) non sono affermate come tali, ma come il frutto di un ordinamento naturale” al fine di giustificare le disparità sociali e mantenere il dominio politico, economico e sociale di un genere sull’altro (Busoni, 2000): difatti, fino all’avvento delle suffragette moderne, le donne si trovano nell’impossibilità di voto in quanto non sono considerate cittadine; inoltre, la legittimazione del divorzio e dell’aborto sono leggi che solo molto recentemente restituiscono alla donna quella sovranità su se stessa che, tuttavia, anche le nuove tecnologie biogenetiche contribuiscono a espropriare. Da un punto di vista professionale, il lungo esilio delle donne dalla vita pubblica ha confinato nell’invisibilità e nel silenzio le pratiche di cura legate al corpo e alla quotidianità da esse svolte, di modo che le competenze emozionali e relazionali necessarie sono state e sono tutt’ora intese come un’attitudine istintiva eminentemente femminile, che non necessita un riconoscimento monetario (Balduzzi, 2002; Diotima, 1987; 1992; Ferrario, 2006; Ulivieri, 1997; 1999).

A fronte di ciò che è stato esposto, inevitabilmente accade che le professioni educative e le pratiche di cura al femminile si trovino, fin dall’inizio, caricate di forti pressioni oblativo da parte della società, in virtù delle dimensioni di naturalità, invisibilità e vocazione di cui sono investite; sono così messi in luce più i doveri che i diritti di una professione, inserendo le competenze educative in una cornice sacrificale che collude pericolosamente con una motivazione personale alla professione assai poco limpida e consapevole, tanto da poter legittimare in sé l’ambiguità e l’ambivalenza di aspetti sadici di controllo e punizione, di cui sarà detto nei paragrafi successivi.

3.1.3 LA FIGURA PROFESSIONALE DELL'EDUCATRICE⁷⁷

Alla debolezza strutturale e ineliminabile del sapere pedagogico e alle origini invisibili dell'operare educativo corrisponde il profilo di una professione “costitutivamente incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi tentativo di stabilizzazione all'interno di una rassegna esaustiva di compiti e funzioni” (Tramma, 2004, pag. 11; Canevaro, 1991; Demetrio, 1999; Patrizi, 2005) che

non ha il potere di modificare il passato, mentre ha (entro certi limiti) il potere di governare il presente e di influire progettualmente (prescrittivamente, proaireticamente) sul futuro, senza peraltro collocarsi in una posizione predittiva e senza poter fornire o pretendere garanzie circa gli esiti del suo operato e del suo intervento” (Granese, 1993, pag. 147).

Questo comporta al contempo

una costante *apertura di possibilità*, una *ricerca ininterrotta* sul senso dell'agire educativo, una costante *messa in discussione* del proprio orizzonte di finalità, degli obiettivi, dell'universo dei soggetti e delle esperienze di vita ritenuti destinatari e/o co-costruttori dell'azione educativa (*Ivi*, pag. 12, corsivo nell'originale).

La complessità e la problematicità della figura dell'educatrice richiede, quindi, una forte assunzione di responsabilità rispetto al proprio mandato sociale in quanto agente di cambiamento (auspicabile e/o reale), nonché una chiamata in causa che potenzialmente copre tutti gli ambiti di esistenza dei soggetti: dalla riabilitazione alla prevenzione alla promozione, dall'individuale al collettivo, dall'istituzionale all'informale, dal lavoro al tempo libero, dall'infanzia alla vecchiaia, da interventi sostitutivi a

⁷⁷ Non si usa al maschile data la notevole rilevanza statistica della correlazione tra l'appartenenza di genere femminile e la scelta professionale educativa.

compensativi o aggiuntivi. Questo ampliamento recente del campo d'azione amplifica le criticità, non solo per le molteplici competenze che sono richieste, ma anche perché i diversi piani sono intrecciati tra loro tanto che “anche nelle esperienze più formalizzate sono presenti aree non regolate da progetto e intenzionalità che possono risultare anche più formative delle componenti regolate da progetto e intenzionalità” (Ivi, pag. 28). Quest'incertezza, tuttavia, non è ciò che deve provocare disorientamento, in quanto può essere funzionale alla riflessione per svincolarsi dall'appiattimento sull'esperienza concreta e rilanciare, di conseguenza, nuove domande formative.

3.1.3.1 IL *PROPRIUM* DEL LAVORO PEDAGOGICO

La parola <<educazione>> assume in sé una costellazione di significati diversi, che comprendono la trasmissione generazionale di esperienze, valori morali e culturali tramite una guida, affinché avvengano una maturazione e una crescita cognitiva e morale; l'istruzione scolastica che veicola determinati saperi e fornisce occasioni di apprenderli tramite la pratica; l'acquisizione di un comportamento corretto; infine, dal punto di vista etimologico, il latino *ex-ducere* da cui deriva indica la facoltà di indirizzare qualcuno verso qualcosa e di formarne maieuticamente le facoltà che in potenza sono già presenti (o con-formarle in relazione a un modello). Recentemente, è stata tentata una definizione ufficiale della figura professionale, attraverso la stesura di un codice deontologico (Scarpa e Trombini, 2009) e di un profilo di competenze specifiche (Crisafulli et alii, 2010), che deriva dalle riflessioni sulla teoria e sulla pratica, ma che non si accompagna ancora una volta a movimenti concreti di modificazione dello statuto socio-economico della professione. Nonostante ciò, a parte una necessaria quanto grossolana demarcazione tra ciò che concerne l'istruzione e ciò che invece costituisce educazione e/o formazione (Massa, 1997), la delimitazione di un campo specifico per l'agire educativo è compito assai arduo, data la pervasività spesso inconsapevole delle pratiche educative in tutti gli ambiti di vita, formali e informali. Al di là di tali sfumature, è

possibile, invece, tratteggiare alcune coordinate di riferimento che possono, di volta in volta, essere considerate tratti originari e distintivi di una polifonia di declinazioni e accenti, diversi a seconda del punto di vista teorico da cui si guarda. Da una parte, il cambiamento è spesso assunto come cifra del lavoro educativo (Tramma, 2004; Demetrio, 1999; Demetrio et alii, 1999), inteso nel suo farsi concreto, sua ragione d'essere che, tuttavia, pone domande rispetto alla sua natura e alle dimensioni in cui è considerato, soprattutto rispetto agli interventi in atto con utenze croniche (disabili, malati mentali) da cui non è possibile congedarsi, perché non sarà mai possibile per esse il raggiungimento dell'autonomia. Proprio qui, al limitare tra assistenza ed educazione, si situa una seconda direzione, che è quella della cura intesa come <<to care>>⁷⁸ e non in quanto <<to cure>>⁷⁹ (Palmieri, 2000; Palmieri e Prada, 2005), che non indica soltanto la cura della relazione, ma anche e soprattutto l'attenzione sensibile alla predisposizione delle condizioni materiali necessarie affinché un luogo possa essere detto educativo. L'aspetto istituzionale e organizzativo è anche una delle dimensioni trasversali sempre in atto in modo per lo più implicito nell'esperienza educativa, che un lavoro pedagogico inteso, invece, come ricerca dei significati e delle emozioni può individuare, ponendo come oggetto della propria riflessione quegli aspetti nascosti che, tuttavia, “orientano la costruzione della formazione in modo altrettanto, se non più, incisivo della sua progettazione esplicita e consapevole, delle dichiarazioni d'intenti di progettisti, formatori, educatori, genitori, insegnanti” (Riva, 2004, pag. 30); in questo territorio umbratile e inconsapevole è possibile rintracciare le dimensioni del potere e dell'invadenza insiti nelle relazioni asimmetriche, della finzione in quanto distintiva del *setting*, della dimensione fantasmatica, erotica e corporea che caratterizzano la relazione, dell'autogestione, del dovere/dover-essere e della prestazione, della separazione e della mancanza, “della distanza e della vicinanza, della

⁷⁸ Prendersi cura di, in inglese.

⁷⁹ Guarire, in inglese.

dipendenza (...) della fine e del lutto, e quelle dell'incertezza e della discrezionalità" (*Ivi*, pag. 162). Ognuna di essa occorre accogliere nel pensiero ed elaborare consapevolmente, affinché sia possibile apprendere dallo scarto ineliminabile tra sapere ed esperienza, tra ciò che si progetta e ciò che effettivamente avviene nella contingenza, rivalutando la ridondanza e, quindi, lo scarto stesso come ricchezza costitutiva della complessità umana (Ceruti, 1989; Bocchi e Ceruti, 1992; 1993).

3.2 SALUTE MENTALE E SCELTE INDIVIDUALI: RICORRENZE TRA LAVORO E VITA

Alla luce di quanto è stato detto, data la scarsa considerazione di cui gode la professione dell'educatrice, resta da svelare la motivazione intrinseca che spinge a fare una scelta di auto-segregazione formativa, ossia che porta a investire impegno, tempo e denaro nel conseguimento di un titolo di laurea che porterà a svolgere un lavoro svalutato dal punto di vista sociale ed economico, in contesti in cui non è riconosciuto per la propria competenza (per esempio a scuola non è chiamata educatrice, ma <<la maestra>>, la <<ragazza>>), surclassata dallo statuto più solido di altre professioni (per esempio gli psicologi, i medici) e in cui occorre scendere in campo per garantire il benessere degli utenti a fronte di risorse scarse, alta conflittualità relazionale e frequente impossibilità di accedere a luoghi del pensiero in cui sia possibile metabolizzare e bonificare le emozioni, dando un senso agli eventi.

3.2.1 LA MOTIVAZIONE IMPLICITA AI LAVORI DI CURA: IL RISCATTO E LA MISSIONE

Esiste una dimensione profonda che giustifica la scelta di intraprendere una professione legata alle relazioni di aiuto, individuabile nella questione della missione e della vocazione alla cura, o di un'apparente casualità di scelta, che tuttavia è innegabilmente “un effetto trasformato di antichi bisogni di aiuto e ascolto per se stessi, non ricevuti al momento evolutivo adeguato” (Riva, 2004, pag. 129; Rezzara e Riva, 1999). Per questo motivo, gli utenti “sarebbero usati come oggetti sostitutivi per i propri bisogni infantili irrisolti” e la “particolare sensibilità per i problemi degli altri” deriverebbe dall'essere stati abituati

fin da piccoli ad assecondare i bisogni d'amore, di riconoscimento, di potenza dei propri genitori che soffrivano di carenze affettive, rinunciando ad ascoltare i propri. In questo modo sono in gradi di cogliere i bisogni altrui, ma corrono il rischio di manipolarli per un soddisfacimento personale, come i genitori avevano fatto con loro (*Ibidem*; Miller, 2000).

La condizione di dipendenza affettiva, materiale e simbolica degli utenti nei confronti degli educatori li pone in un'attitudine di ascolto e ammirazione, che offrirebbe agli operatori l'occasione di nutrire costantemente le gratifiche narcisistiche che rimangono invase dall'infanzia. Ecco che, allora, "lavorare attraverso le proprie questioni irrisolte" (Obholzer e Zagier Roberts, 1998, pag. 86), finché resta una motivazione implicita, trasforma la professione in un inestricabile prolungamento di sé, fondamento stesso del senso dell'esistenza, che giustifica un investimento eccessivo sul campo nonostante le condizioni ostili, pur di garantirsi quelle conferme al proprio valore che non sono state sperimentate con i propri genitori né è possibile trovare nelle tormentose relazioni tra pari. Inoltre, la relazione educativa offre un'occasione di ritrovare il controllo (illusorio) sull'altro in relazione e sul mondo che non era stato esperito nell'infanzia, vissuta in balia di adulti incapaci di offrire sicurezza attraverso pratiche di cura prevedibili e rassicuranti. Questo apre una necessaria riflessione sulle vicende formative dell'infanzia e dei loro effetti sulle scelte della vita presente, al fine di svelarne le zone d'ombra e affermare l'importanza che la conoscenza di sé e della propria storia riveste sia dal punto di vista personale che professionale.

3.2.1.1 BISOGNI INASCOLTATI E FALSO SE'

La fragilità personale delle educatrici, ma anche la loro spiccata attitudine all'empatia, all'introspezione e all'ascolto, avrebbero perciò origine dalle disastrose relazioni di attaccamento con gli adulti durante l'infanzia, all'interno delle quali non è stato possibile sperimentare una sintonizzazione affettiva e, quindi, trovare soddisfacimento per i propri bisogni emotivi di contenimento e protezione. L'abuso educativo (Riva, 1998) cui sono state

sottoposte è stato costellato da silenti micro-climi traumatizzanti, ossia un accumulo costante di ferite quotidiane date dall'inadeguatezza dell'ambiente trascurante e rifiutante, o invadente e iperstimolante, rispetto ai bisogni anaclitici dell'infante (Khan, 1979), se non da manifesti eventi traumatici. Sono state, cioè, bambine che hanno dovuto adeguarsi alle titaniche richieste di adulti immaturi, violenti o depressi, attraverso un'adultizzazione precoce e una distorsione dei rispettivi ruoli che si è attuata nel ribaltamento tra datore e fruitore di cura parentali o, nel peggiore dei casi, nella confusione di confini e di linguaggi tipici della pedofilia, tale per cui l'autorità dell'adulto non permette all'infante di ribellarsi ai suoi desideri, di modo che esso si identifica con l'aggressore e scinde parti di sé, compromettendo seriamente uno sviluppo cognitivo e affettivo sano e armonico (Ferenczi, 1984; Roccia, 2001). In entrambi i casi, i bambini sono presi nel paradosso di non poter soddisfare le richieste dei genitori a causa della loro posizione evolutiva, ma di dover essere disponibili a farlo pur di non essere abbandonati; inoltre, in uno stato di abbandono psicologico non è possibile dare senso agli eventi, che restano cosificati nella mente (Bollas, 1989; 1995), ma nemmeno metabolizzare le emozioni negative che l'esperienza procura, in quanto sono doppiamente sanzionate: da una parte, gli adulti non sono in grado di tollerarle, dividerle e rispecchiarle, quindi, le reprimono; dall'altra la rabbia e il dolore aggiuntivi che questa condotta genitoriale provoca nel lattante sono ulteriormente negati dal lattante stesso: a fronte della necessità di mantenere l'illusione della disponibilità dei genitori, al fine di preservare un minimo senso di significato, speranza e potere, l'aggressività è negata, scissa e proiettata altrove, cosicché essi possono venire idealizzati (Bonino e Saglione, 1978). La spiegazione, insomma, a cui il lattante arriva è che la causa di tutto sia la sua innata cattiveria: i genitori sono buoni e lui può impegnarsi per diventarlo, anche se ciò che fa non sembra mai abbastanza per essere perdonato; la rabbia che ciò gli provoca non fa che confermare questa sua opinione malvagia di sé anche se, al contempo, ogni apprezzamento ricevuto attesta che nessuno lo conosce veramente e che, se venisse a

conoscenza del suo Vero Sé, verrebbe emarginato e rifiutato (Herman, 2005). Tutto ciò comporta, quindi, un forte senso di inadeguatezza, disistima di sé, di colpa e di vergogna, ma anche l'incapacità di proteggersi dai pericoli, un'elevata vulnerabilità alle critiche e una pressante ricerca di conferme di sé attraverso condotte rigide e perfezioniste, se non megalomani (Riva, 1998). Chi si trova in questa situazione "non è mai realmente libero perché dipende continuamente dall'ammirazione degli altri e perché quell'ammirazione si fonda su qualità, funzioni e prestazione che all'improvviso possono scomparire" (Miller, 2000, pag. 47) in quanto non sono radicate nel senso dell'essere, dove piuttosto il senso di vuoto interiore e di predestinazione segna il passo di un'inquietudine insuperabile e spesso apparentemente immotivata. In tal modo, si cresce senza aver fiducia nel mondo, cui sembra possibile solo mostrarsi per ciò che gli altri si aspettano che si debba apparire, ossia si impara a esibire una personalità <<come se>> o "Falso Sé" (Winnicott, 1970)⁸⁰, caratterizzata da un pensiero incapace di accedere ai sentimenti e dominato da processi difensivi di negazione, scissione e proiezione, che portano "a sentirsi sempre fuori posto, sfasati rispetto agli altri, non li si capisce e non si viene capiti" (Riva, 2004, pag. 122), sentendosi soli, depressi e perseguitati. Crescendo, non è possibile sperimentare progressivamente l'autonomia, perché gli adulti sono stati assenti, maltrattanti o troppo invadenti, incapaci cioè di deludere gradualmente il bambino, dopo aver offerto, all'inizio, sufficienti occasioni d'illusione (Winnicott, 1970); il legame permane irrisolto nel suo nodo paradossale (o "doppio legame"; Bateson e Ruesch, 1976; Bateson, 1979): ciò che appare sul livello manifesto non è coerente con ciò che si trova a livello implicito (la persona non si mostra per com'è autenticamente, il dichiarato non collima con l'agito o il sentito). La separazione psichica, quindi, è impossibile, perché non finirà mai la ricerca estenuante in tutti gli altri legami di quel qualcosa che non si è potuto avere da piccoli, ma che, se

⁸⁰ Jung definirebbe come "Anima/animus" il Vero Sé e "Persona" il Falso Sé (Jung, 1991).

non è avvenuto al momento opportuno, non è più possibile recuperare (Miller, 1981).

3.2.1.2 COAZIONE A RIPETERE: L'IMPOSSIBILITA' DI APPRENDERE DALL'ESPERIENZA

Crescendo, nei legami sarà costante la messa alla prova degli altri, attuata tramite allontanamenti o esibizioni di comportamenti provocanti per verificare se si viene cercati, se qualcuno sente la propria mancanza, se è possibile essere accettati ugualmente; in preda al terrore dell'abbandono o al sospetto di essere sfruttati, l'altro viene rivestito da un desiderio estremo di protezione tale da idealizzarlo, tuttavia le aspettative non possono che essere deluse, anche per l'incapacità del traumatizzato di risolvere conflitti e tollerare le frustrazioni presenti in ogni relazione. Ecco che, allora, è evidente come i problemi fondamentali di fiducia, autonomia e iniziativa, quelli adolescenziali di trovare l'indipendenza e l'intimità non hanno potuto trovare soluzione, con l'aggravio dato dalle disfunzioni delle aree della cura di sé, del pensiero e della memoria, dell'identità e della capacità di entrare in relazione: lo stile difensivo e dissociativo appreso rende difficile valutare consapevolmente il pericolo, portando a mettere in atto condotte pericolose (per esempio uso di alcool e droghe) per cercare di cavarsela o cercando legami con *partner* maltrattanti, che confermino l'idea svalutante che si possiede di sé e del mondo. In bilico tra paura e bisogno di essere amati, l'intimità è ciò che contemporaneamente si desidera, ma non si tollera, in quanto scatena i fantasmi distruttivi e invasivi delle esperienze infantili, cui è possibile reagire solo con la fuga o l'attacco; nelle relazioni, difatti, possono essere messi in atto solo i modelli disfunzionali appresi, con esiti nella maggioranza dei casi catastrofici: la frustrazione e la rabbia per il senso di rifiuto che l'ambiente perpetra, rendendo irrealizzabile il risarcimento della propria privazione interiore, scatenano forti ansie paranoiche e persecutorie, fino a provocare la rimozione del bisogno stesso e la sua sostituzione con l'aggressività, l'isolamento o la mania di controllo. Ogni volta si instaura, cioè, una "coazione a ripetere" volta a rimettere in

scena il dramma della mancata sintonizzazione affettiva svoltosi nell'infanzia, al fine di trovarne soluzione, che resta impossibile, proprio perché non si è appresa nel mancato rispecchiamento materno la capacità di “apprendere dall'esperienza” per trasmutarla, donando senso di realtà e di verità agli eventi (Bion, 1996).

Questo può accadere anche nelle relazioni di cura: una personalità <<come se>> presta aiuto per sentirsi importante e indispensabile, rassicurata nella propria autostima, rischiando di diventare invadente e soffocante; al contrario, “il bisogno dell'altro ci può molto spaventare e far scappare via, perché troppo prepotentemente ci richiama i nostri bisogni sepolti, suscitandoci una sensazione di troppa pena e angoscia, spingendoci sia verso un'apparente indifferenza sia verso atteggiamenti direttivi, autoritari, di rifiuto” (Riva, 2004, pag. 113), alimentando il rischio di colludere inconsciamente. Ciò significa, secondo la teoria psicodinamica, che si instaura un'alleanza a partire dal bisogno inconsapevole di svolgere un ruolo complementare rispetto all'altro, in una dinamica di illusione e inganno reciproco, perché a giocare sono i medesimi conflitti di fondo insuperati: il progetto nascosto di ogni *partner* della relazione è che l'altro lo liberi da tali conflitti. E' possibile che si instauri una collusione orale, in cui uno dei due è pervaso da un bisogno insaziabile di soddisfacimento immediato del proprio piacere, incapace di tollerare le frustrazioni e di essere autonomo, mentre l'altro ha un'attitudine materna ad accudire senza limitazioni, fino ad essere invadente; c'è una collusione narcisistica, in cui uno dei due deve sentirsi indispensabile e onnipotente, seduce l'altro per usarlo e ottenere ammirazione, soprattutto esibendo segnali esteriori di successo come gli era richiesto da piccolo, mentre l'altro è fortemente dipendente e incapace di badare a se stesso, è predisposto al sacrificio, con un grave senso di inferiorità che lo porta ad abnegarsi per cercare il sé nell'alto idealizzato e legittimare, al contempo, i propri bisogni di dipendenza frustrati; un altro tipo di alleanza collusiva è quella controllante, che corrisponde a una dinamica servo-padrone e a interazioni rigide, compulsive, critiche e squalificanti rispetto ad atteggiamenti spontanei e

divergenti; un'ulteriore collusione è di tipo paranoide, legata all'idea che sia necessario mettersi in guardia e difendersi da un mondo minaccioso e crudele, supportato da ansie persecutorie alimentate da genitori fortemente critici o spaventosi/spaventanti; esiste un tipo di collusione sadico-anale, che può diventare anche sadomasochista, in cui chi si pone nel ruolo masochista ha una bassa autostima e si sente meritevole di punizione, offrendo al sadico la possibilità di esercitare il controllo spaventandolo con la propria aggressività, che usa per difendersi da un senso nascosto di impotenza causato, da figure genitoriali incapaci di proteggerlo; infine, la collusione edipico-fallica, ognuno non ha potuto identificarsi col genitore dello stesso sesso e non ha risolto il legame col genitore del sesso opposto, di conseguenza l'uomo, sentendosi impotente, cercherà nella donna conferma della propria virilità, mentre la donna lo disprezzerà segretamente percependolo poco virile (Jurg, 1990; Petriglieri e Wood, 2003; Riva, 2004).

3.2.1.3 DIPENDENZA E CONTRODIPENDENZA

Similmente, una relazione di aiuto che si basa sui nodi irrisolti di ognuno, può facilmente assumere la forma di un rapporto di contro dipendenza, anziché di (inter)dipendenza⁸¹, tale per cui l'agire educativo non è rivolto a generare autonomia e a risolversi nella separazione, ma rimane invischiato in una dipendenza dalla dipendenza che si avviluppa infinitamente su se stessa, intaccando la consapevolezza attraverso la fuga nell'azione: "il compito di curare viene trasformato in quello di imporre una totale dipendenza (...) oppure, viceversa, quello di stabilire un'indipendenza penosamente ed eccessivamente ambiziosa" (Hinshelwood, 1987, pag. 94). In entrambi i casi, vige una dinamica contro-dipendente, che può delinearci

⁸¹ Dipendenza: quando A dice a B di fare qualcosa, B lo fa non perché lo vuole, ma perché glielo ha detto A; contro dipendenza: quando A dice a B di fare qualcosa, B fa l'opposto non perché non gli piaceva, ma perché è ciò che ha detto A; interdipendenza: quando A dice di fare qualcosa a B, B dice di fare qualcosa ad A, tanto che le reciproche risposte creano un fare comune a entrambi.

sotto diverse forme e venire attraversata da nodi tematici differenti: un tema della controdipendenza è quello del sacrificio di sé, alimentato da un contesto familiare non amorevole, ma autoritario e punitivo, cui è obbligatorio sottomettersi docilmente, rassegnandosi a ricoprire il ruolo della vittima che non può esprimere i propri bisogni o il proprio punto di vista, nella continua ricerca dell'approvazione che salvi dall'indifferenza e dall'abbandono e che rende impensabile l'idea che l'amore sia qualcosa che non deve essere conquistato. Il rigido controllo genitoriale genera un bisogno analogo nel bambino, nel tentativo di colmare l'incertezza esistenziale che non è sostenuta dall'affetto adulto, con un conseguente imbarazzo a svelarsi nell'intimità che si traduce in una coatta necessità di mantenere l'ordine e la razionalità. Un secondo tema è quello del dominio, che chiama in causa delle figure parentali soffocanti, ipersoddisfacenti, sottilmente ricattatorie, che instillano l'interiorizzazione dell'auto-accusa e una rabbiosa resistenza al rispetto dell'autorità e delle regole; di conseguenza, il bambino vorrà conquistare posizioni di controllo in cui non può sperimentare sentimenti di impotenza e inefficacia, proprio perché sarebbero eccessivamente frustranti, non avendo mai potuto prendere contatto coi propri limiti e sperimentare le proprie risorse. Infine, la controdipendenza si esprime anche nel ritiro, causato da genitori rinunciatari e *laissez-faire*, evasivi e abdicanti al loro ruolo in modo tale da capovolgerlo, per assicurarsi di essere sufficientemente benvenuti e neutralizzare ogni forma di conflitto: incapace di soddisfare le richieste adulte, un bambino in questo caso sentirà forti sensi di colpa per la propria inadeguatezza e tenderà a scegliere la solitudine, la rinuncia e la passività pur di non confrontarsi di nuovo con una situazione simile. Ognuno di essi, di nuovo, rinuncia al proprio Sé Vero (Winnicott, 1970): “consumati dai bisogni degli altri (...) e adirati per l'incapacità di soddisfarli (...), essi accettano completamente il processo di colpevolizzazione che si indirizza nei loro confronti” senza potersene liberare pensando i pensieri che non possono essere pensati (Quaglino, 1996, pag. 210).

3.2.2 STILI E MODELLI EDUCATIVI

Le tipologie perverse di relazioni d'aiuto finora esaminate sono tutte sorrette da ideologie pedagogiche specifiche, che offrono modelli e declinano stili educativi, presentandosi in forme miscellanee e contraddittorie che svolgono “sia una funzione conoscitiva, attraverso una selezione e un’astrazione degli elementi essenziali, sia una funzione interpretativa del fenomeno considerato, perché, nel cogliere i tratti di esso, assegna loro un significato” (Riva, 2004, pag. 142); di conseguenza, rivestono anche una funzione organizzativa delle strategie, delle tecniche e delle attività concrete che verranno strutturate sulla base di quelle visioni del mondo e di cosa significhi fare educazione. E’ possibile individuare un modello tecnico-funzionalista, basato su di un codice paterno orientato all’efficacia, alla meritocrazia e al raggiungimento degli obiettivi; un modello dinamico, attento agli aspetti emotivi infantili irrisolti e alle dinamiche di identificazione e *transfert*; un modello normativo, centrato sulla proposta di modelli a cui aderire e conformarsi; un modello relazionale, attento alle relazioni del campo; un modello tecnico-educativo, che mira a proporre una guida sicura in un ambito fortemente separato dal resto; un modello fraterno-imprenditoriale, per cui il gruppo autodidatta dei pari alimenta una forte identificazione reciproca *versus* una marcata differenziazione dall’esterno; un modello politico-generativo, orientato civicamente all’azione concreta nel sociale; un modello critico che può assumere risvolti depressivi, quando è votato a una riflessione che immobilizza l’azione, oppure esistenzialisti, se pone in dialettica mondo della vita e mondo della formazione, puntando l’accento sulla pratica di consapevolezza individuale; un modello estetico-minimalista, di stampo ludico e, infine, un modello direttivo-disciplinare tipico delle istituzioni scolastiche, in cui non è presente un progetto educativo, ma la sola richiesta di adeguatezza comportamentale e prestazionale (Massa, 1992). Ovviamente, stili e modelli si intrecciano in modo interdipendente tra loro e con l’esperienza di formazione che ognuno ha in sé, generando approcci rigidi o flessibili, votati alla definizione creativa di nuove parti di sé oppure al risarcimento

coatto delle proprie ferite interiori, a seconda del significato profondo che il lavoro rappresenta nella vita.

Oltretutto, spesso capita di lavorare senza aver consapevolezza del proprio stile o dei propri modelli di riferimento, finendo per agire seguendo l'intuizione e l'improvvisazione estemporanee: anche se oramai è richiesta una formazione universitaria, restano forti dubbi sui percorsi personali e istituzionali di pensiero rispetto al proprio agire educativo, tanto più necessari quando accadono quei momenti di emergenza in cui è necessario dare risposte di senso al dolore e offrire gesti di cura nell'urgenza, decidendo in pochi istanti il da farsi, più sulla base della propria esperienza e del proprio intuito che su quella delle teorie studiate, rischiando di attivare risposte disfunzionali nel caso in cui attingano direttamente alla mole critica di questioni irrisolte che ci si porta dentro, proprio perché la formazione personale si offre inevitabilmente come sorgente di epistemologie, ermeneutiche, ideologie, latenze ed etiche del proprio lavoro (Riva, 2004).

3.2.2.1 RAPPRESENTAZIONI ED EMOZIONI DELL'AIUTO

La motivazione implicita al lavoro di cura, tanto quanto le dinamiche relazionali in cui può incorrere, nonché gli stili e i modelli operativi che le supportano praticamente, sono inestricabilmente connessi alle rappresentazioni dell'aiuto e alle tinte emozionali che le colorano di volta in volta, da cogliere appunto nella forma in cui si danno

a partire dalle pratiche più comuni e dai discorsi che nei luoghi educativi si sentono circolare, e che presuppone che anche un oggetto come la relazione sia in realtà una "rappresentazione" non solo individuale, ma socialmente costruita. Se è così, allora occorre porsi il problema di comprendere come la relazione educativa stessa venga costruita, quali significati le si assegnino, spesso inconsapevolmente, sulla scorta di abitudini apprese dall'ambiente in cui si è cresciuti, professionalmente e personalmente" (Palmieri e Prada, 2008, pag. 61; Moscovici, 1989).

Ogni rappresentazione offre una visione della realtà, “ci riguarda e ci precede” (Ivi, pag. 67) guidandoci nel categorizzare il mondo e permetterci di conoscerlo. L’idea che l’altro, nella relazione pensata come duale, sia perfettamente conoscibile attraverso un’osservazione iniziale, accompagnata a una diagnosi rassicurante che permette di (pensare di) scrivere un progetto mirato, va comunque problematizzata: la conoscenza reciproca procede pari passo con le attività svolte insieme, arricchendosi di significati e affetti e svelando aspettative e desideri lungo il percorso; per fare ciò, è necessario l’esercizio costante della capacità negativa, ossia lo stare in sospeso e avanzare di scelta in scelta nelle difficoltà, sopportando l’ansia di non conoscere esattamente tutte le informazioni del campo né i possibili effetti risultanti dalle proprie decisioni, confrontandosi col rischio di un fallimento. Da una parte, è lecito interrogare tali rappresentazioni e affetti, per rilevare quali aspetti di un contesto siano ritenuti tali da renderlo educativo, dall’altro, esaminare le rappresentazioni di sé in quanto professionista dell’aiuto.

Nel primo caso, pare che spesso tutto si appiattisca e si identifichi con la mera relazione, che dipende esclusivamente dal soggetto e dalle sue caratteristiche e che viene considerata

solo nel momento in cui si tinge di positivo, o meglio di tonalità affettive cui solitamente si attribuiscono significati “buoni”: quando è sinonimo di accoglienza, di ascolto, di empatia; quando la connessione che stabilisce tra due o più persone è all’insegna del sentire comune, quando genera un embrionale senso di appartenenza o di riconoscimento reciproco (...) che “fa stare bene” (Palmieri e Prada, 2008, pag. 80, virgolette nell’originale).

Per contro, il disagio relazionale non viene considerato, portando anzi a non considerare come esistente una relazione che provoca senso di insoddisfazione e frustrazione, ignorando il principio comunicativo di base per cui “non si può non comunicare” (Watzlavick, Beavin e Jackson, 1971), ossia non si può non essere in relazione, nel momento in cui si è presenti nello stesso contesto scambiando messaggi verbali e non verbali e

condividendo attività. Emergono le linee tematiche legate alle origini della professione, rappresentate dalle concezioni valoriali e naturali della cura, teleologiche e finalistiche, che paiono agire gli educatori e non venir agite da essi, e dalle concezioni afferenti al controllo e al possesso del <<sapere ciò che è bene fare per l'altro>>: compaiono idee di dare una buona forma, guarire e restaurare, far emergere, far prendere coscienza, far cambiare il mondo, farsi carico dei problemi altrui, liberare da tabù e divieti, distruggere il precostituito (Tramma, 2004). In entrambi i casi, la predominanza della centratura sulla relazione nella sua immediatezza perde la cornice istituzionale e progettuale in cui andrebbe inserita e in cui, di fatto, avviene, avviluppandosi su se stessa e sulla ricerca di quel benessere che si declina nello "stare bene facendo stare bene" (Palmieri e Prada, 2008, pag. 87), ossia nel sentirsi riconosciuti, gratificati e accettati nel raggiungimento di risultati leggibili in stati cognitivi ed emotivi in riferimento ai modelli impliciti di cui si è detto precedentemente (Bertolini, 1998).

3.2.2.1.1 L'aiuto si dona ma non si può chiedere

Riconoscere il bisogno di essere aiutato da parte di chi offre aiuto, al contrario, comporta uno scacco insopportabile per la propria immagine sociale: non si chiede aiuto perché è più facile darlo, in quanto ci si sente bravi, potenti e competenti. Chiederlo, invece, significa riconoscersi e farsi riconoscere deboli; espone ai rischi del rifiuto, dell'allontanamento e del giudizio negativo: domandare sostegno fa sentire persone scomode, che creano disturbo, totalmente incapaci e mancanti, facendo cadere, insomma, in una spirale affettiva negativa discendente che coincide con la perdita di autostima e del senso della propria separatezza e autonomia. Tali angosce sono giustificate da esperienze infantili maltrattanti, in cui l'aiuto richiesto e ottenuto disorganizzava e distruggeva, invece di curare e sollevare dall'ansia; chiedere aiuto, perciò, richiama dimensioni di dipendenza che attivano paure legate al rifiuto, alla perdita, in definitiva alla morte, propria e altrui: se muore il datore di cure, muore anche chi non le può più ricevere, come se dipendenza e autonomia fossero antitetiche e non interdipendenti e

se diventare adulti equivalesse a non avere mai bisogno, ossia diventare infallibili e totalmente indipendenti. Chiaramente, il ricordo della relazione insoddisfacente di dipendenza dai genitori, tale per cui i bisogni nell'infanzia sono rimasti inascoltati, rende intollerabile l'idea di doversi ritrovare in una simile situazione nel presente e dover rivivere le stesse orribili sensazioni, mantenendo una condizione di occultamento dei propri bisogni attraverso l'immagine di sé onnipotente. Chieder aiuto è legato anche a forti sensi di colpa e a ideologie moralizzanti, per cui donare è più bello che ricevere, soprattutto quando l'altro non ha chiesto e si è stati capaci di cogliere le sue esigenze: è come se la lente sacrificale attraverso cui si legge la realtà rimandasse continuamente sia al desiderio implicito che qualcuno colga le proprie ferite, senza che si chieda nulla, manifestandosi come la madre buona che instaura l'illusione e colma il vuoto, sia al tentativo di risarcire se stessi attraverso la cura degli altri.

Tra la totale bontà dell'aiuto dato e l'insopportabile pesantezza dell'aiuto chiesto, occorre riflettere quindi sulle luci e le ombre delle rappresentazioni in campo e sulla loro connessione con la storia di vita e di formazione che ha concorso a generarle.

3.2.2.2 TRA EULOGIA E PEDAGOGIA "NERA": LA RIFLESSIONE SULLA PROPRIA STORIA DI FORMAZIONE E IL LAVORO DELLA PROPRIA SCOMPARSA

In ogni processo formativo, alla luce di quanto detto, capita che siano maggiormente tollerati e incoraggiati i sentimenti positivi, giusti, veri e buoni, sia dell'utente che dell'educatrice, come "la collaborazione, la lealtà, l'atteggiamento critico-costruttivo" (Blandino e Granieri, 1995, pag. 96; Blandino, 1996); è necessario, al contrario, prendere atto anche delle dimensioni più oscure e meno rassicuranti, quali l'odio, la competitività, l'aggressività e la rabbia, uscendo da una concezione eulogistica dell'educazione per accettare la contraddizione e la complessità. Difatti, è altresì importante considerare che le scienze umane pongono l'uomo come

oggetto di conoscenza in quanto è oggetto di trattamento pedagogico, psichiatrico, penale. Le scienze umane, quindi, non sono quei saperi così buoni e belli, grazie ai quali umanizziamo le istituzioni, ma sono il frutto del trattamento istituzionale (...) L'esperienza umana, nel suo farsi storico (...) produce dei saperi; ma allora questi saperi sono strettamente legati a strategie di potere e a strategie pedagogiche (Barone, Orsenigo e Palmieri, 2001, pagg. 200-201).

In effetti, pesanti critiche sono state mosse alla pedagogia da parte della psicanalista A. Miller (1981; 1987; 2000), che ha denunciato finalmente le pratiche violente di condizionamento precoce per secoli esibite come modelli educativi, validi proprio per la loro capacità di essere tanto efficaci quanto <<invisibili>>; ciò significa che, attraverso l'uso di punizioni corporali, umiliazioni, minacce e inganni, è possibile per un adulto conformare un bambino alle proprie aspettative, procurando in lui così tanta vergogna da neutralizzare sia ogni sua possibile ribellione, sia ogni accesso consapevole alla realtà di ciò che sta davvero succedendo. Ci si deve domandare perché questo pensiero debba giungere dai territori della psicanalisi e non della pedagogia, rilevando un'impellente necessità di produrre istanze riflessive e critiche anche della pedagogia su se stessa e le sue pratiche, i suoi assunti educativi, non solo a partire dal pensiero sullo scarto tra progetto e realtà, ma che rispetto alla propria storia di formazione, a "tutto ciò che ha fatto sì che il soggetto, o una certa situazione, si ritrovi a essere quel che è" (Riva, 2004, pag. 26). Ciò significa pensare che il modo in cui noi siamo stati educati influenza il modo in cui noi educaeremo: si fa così, lo si è sempre fatto diventa un alibi che impedisce di rendersi conto che tendiamo a (mal)trattare gli altri come siamo stati (mal)trattati, cosa anche più agevole nelle relazioni asimmetriche di aiuto, in cui l'altro non solo dipende da noi e dal nostro potere, ma è anche abituato all'abuso educativo, quindi non si ribellerà al nostro. Questo equivale a esaminare la valenza del "transfert pedagogico" (Riva, 2004), ossia del trasferimento di modelli educativi, stili relazionali, rappresentazioni dei ruoli e dinamiche affettive provenienti dalla propria storia nella relazione (di aiuto) presente,

che, tuttavia, può non essere più funzionale e necessita, perciò, di un'accurata riflessione critica consapevole sul come e il perché le cose accadano.

3.2.2.3 LAVORARE PER LA PROPRIA SCOMPARSA

Oltre alla riflessione sulla propria storia personale, è importante anche ancorare la relazione educativa ai contesti in cui si svolge, ossia tenendone presente le tante dimensioni in gioco: la storicità degli eventi e dei pensieri su di essi, l'aspetto empirico dell'esperienza concreta, l'aspetto idiografico e situazionale, quello istituzionale e, infine, quello organizzativo; in quest'ultimo, analisi dei bisogni (della struttura e dei partecipanti), progettazione e valutazione appaiono interdipendenti, costruiti tenendo conto dei vincoli e delle possibilità, delle aspettative e delle motivazioni iniziali, in modo tale anche da offrire un momento di rielaborazione finale dei vissuti e degli accadimenti occorsi durante il percorso insieme (Riva, 2004; Lipari, 2002). La dimensione del progetto è particolarmente pregnante per ridimensionare le fantasie onnipotenti degli operatori, in quanto aiuta a rinunciare al sentirsi indispensabile, a verificare gli scarti e, quindi, a riconoscere gli errori, utilizzando uno sguardo che mette a distanza eventi e processi per evitare un'identificazione eccessiva tra il proprio bisogno di conferme e le gratifiche derivanti dalla relazione educativa in corso. Ciò avviene anche grazie al pensiero che occorre fare sulla temporalità dell'intervento: l'idea della fine deve essere presente dall'inizio, agevolando il distacco al momento opportuno attraverso la ricerca di un senso dell'esperienza, spostando l'investimento affettivo dalla relazione alla scena, preparando per tempo la venuta della propria inutilità al fine di garantire un passaggio. Questo significa reggere la soglia tra mondo della vita e mondo dell'educazione, connettendoli nel tenerli separati: nel fare ciò, il tempo lineare dell'educando non corrisponde a quello dell'educatrice, che, dopo aver accompagnato all'uscita un utente, ritorna sui suoi passi per ricominciare a mettere in scena la finzione educativa in concomitanza all'ingresso di un altro; in questo percorso, è sempre preservata la novità per

l'educando possa vivere la novità, anche se per l'educatrice ciò che avviene è già avvenuto tante volte, pur non essendo prevedibile mai fino in fondo, in quanto è progettabile il dispositivo, non chi lo abiterà (Palmieri e Prada, 2008; Profita e Ruvolo, 1997). Queste considerazioni ci portano a introdurre le dimensioni contestuali e gruppali del lavoro educativo, che saranno affrontate nel paragrafo successivo.

3.3 SALUTE MENTALE E CONTESTI EDUCATIVI: CRITICITA'

Sulla scorta degli ultimi pensieri, considerare le caratteristiche del contesto in cui avviene la formazione è fondamentale, in quanto esso costituisce “uno <<sfondo integratore>> che consente ai soggetti di entrare in contatto e anche di colmare bisogni primari senza venire risucchiati dalla relazione stessa, limitando le possibili prevaricazioni dell'uno sull'altro” (Palmieri, 2000, pag. 95, virgolette nell'originale; Canevaro, 1991). E' necessario, quindi, predisporre l'accoglienza istituzionale, affinché ciò che accade in quello spazio e in quel tempo sia educativo, cioè faccia “pervenire ad una più profonda comprensione del mondo e di se stesso” (Bertolini, 1988, pag. 99) senza perdere di riferimento il mondo che sta fuori, proprio perché la cura va

oltre i soggetti fisici che coinvolge, per estendersi al mondo da cui le persone provengono: le famiglie, le esperienze, l'ambiente. Quel mondo che le persone già sono (...) estraneo, difficilmente raggiungibile, spesso incomprensibile; che induce quei bisogni – o quei disagi – per cui bambini e adulti sono in situazione di essere curati (Palmieri, 2000, pag. 110).

E' perciò importante “connettere il proprio mondo, il proprio sistema di valori, la propria razionalità, la propria logica con il mondo esterno, con il mondo degli altri” (*Ivi*, pag. 166), tenendo presenti gli elementi implicati nell'incontro della relazione educativa, ossia le mediazioni “invisibili” (il ruolo, il corpo, lo sguardo, gli affetti, gli oggetti, le altre persone) o “visibili” (gli strumenti, i tempi, gli spazi, le regole, i rituali, i ritmi di pause e attività) “all'interno dei quali la relazione si dà, e che, se rilevate come tali, potrebbero essere oggetto di un'intenzionalità pedagogica spesa sia a livello organizzativo e materiale, che a livello affettivo e relazionale” (Palmieri e Prada, 2008, pag. 92). Tutto ciò precede e, al contempo,

alimenta la situazione educativa (Salomone, 1997), perché costituisce un campo di esperienza particolare, proprio in quanto è attraversato da dimensioni pragmatiche e materiali predisposte secondo un'intenzionalità progettuale.

Proprio sul campo, però, la possibilità di dispiegare le proprie e le altrui capacità liberamente, per giungere alla realizzazione di sé, va contro a difficoltà materiali notevoli: il contratto giuridico, normativo e sindacale non garantisce sicurezza, né uno scambio equo tra tempo-tipo di prestazione e retribuzione-condizioni di lavoro, contraddicendo i principi etici aristotelici del senso di giustizia; la fatica di connettere le competenze tecnico-operative e quelle concettuali-interattive spesso non perviene a reali occasioni di autonomia e riconoscimento, quanto più a situazioni di rassegnazione di fronte ai vincoli istituzionali; sempre più spesso, l'assunzione avviene tramite contratti a progetto che non prevedono supervisione, coordinamento e riunioni di *équipe*, accentuando il senso di isolamento, frammentazione e malessere di ruolo, soprattutto quando si deve confrontare con altre professionalità che godono di maggiore riconoscimento sociale e scientifico (per esempio psicologi, insegnanti, medici), uscendone sovente misconosciuto; quando l'educatrice lavora in contesti multidisciplinari, non può godere di paritario potere contrattuale, nemmeno in quanto a possesso dello spazio o di una postazione personale di lavoro; le mansioni sono sempre più garantite da un coerente percorso di studi, anche se il tirocinio non è mai come il lavoro vero, né i colleghi, che per lo più non si possono scegliere e cui può essere difficile integrarsi, possono rendere davvero ostile il luogo di lavoro, trasformandolo in un'arena di lotta non estranea a frequenti casi di *mobbing*, per cui il contesto curativo diventa un contesto perverso che, generando un profondo disagio negli operatori, ci si chiede come possa ancora garantire il benessere degli utenti (Bellamio, 2001). I contesti educativi e formativi, perciò, sono fortemente connotati da un disagio professionale "visto non solo come rischio connaturato, ma anche come condizione intrinseca del lavoro educativo" che espone "al sentimento del proprio limite" quando il progetto

e il sogno non reggono il confronto con l'esperienza reale (Palmieri, 2001, pag. 165). Difatti,

qualunque sia l'istituzione, succede che essa espone i propri membri ad esperienze troppo angoscianti, senza fornire loro, in contropartita, esperienze sufficientemente soddisfacenti e in primo luogo meccanismi di difesa utilizzabili dai membri per proteggersi da tali angosce (Kaës et alii, 1991, pag. 62).

Questo pare ancora più veritiero se si pensa ai contesti di lavoro educativi e formativi, di cui ora saranno presi in considerazione alcuni aspetti essenziali.

3.3.1 L'ÉQUIPE: STRUTTURA E FUNZIONI

Nonostante sia presente la tendenza in alcuni ambiti (soprattutto nell'assistenza domiciliare e nel sostegno scolastico) a non istituire riunioni di *équipe*, la possibilità di sentirsi parte del gruppo di colleghi è potenzialmente un'occasione di contenimento e supporto al proprio ruolo. Ovviamente, alla luce delle dinamiche di gruppo analizzate precedentemente, l'esistenza dell'*équipe* non è affatto garanzia di benessere nel momento in cui non vengono facilitati i processi che portano alla formazione di un gruppo, né si riesce a bonificare l'effetto <<immondezzaio>> che le riunioni tendono ad assumere rispetto al vissuto angosciante degli operatori. E' come se non si tenesse minimamente conto dell'assunto per cui "non basta riunire delle persone perché si costituisca un gruppo" (Comunian, 2004, pag. 23; Contini, 2000) che abbia le caratteristiche di un gruppo di lavoro, ossia una certa ampiezza, un grado di interazione costante, sia regolato da norme, orientato da uno scopo comune, suddiviso in ruoli legati da stima professionale, se non da affetto. Ciò significherebbe presidiare, tramite la supervisione e il coordinamento, la costante negoziazione e regolazione dell'assetto dei membri e delle loro differenze, di modo che possano integrarsi e favorire la coesione, sviluppando una certa tendenza all'uniformità, quindi, all'interdipendenza

dei legami, rendendo così possibile attuare sinergicamente uno scopo comune (Di Nubila, 2008; Marzotto, 1994; Pontalti et alii, 2000; Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992). Tuttavia, non è certo cosa facile, dato che gli scambi comunicativi sui contenuti operativi durante, prima e dopo le riunioni, è sempre veicolo di significati molteplici, impliciti e stratificati, che riguardano l'assetto relazionale del gruppo e il grado di energia che possiede per produrre attività, solidarietà e dialogo in bilico tra dispersione, apatia e disordine febbrile (Comunian, 2004). Di fatto, è possibile analizzare diversi livelli di funzionamento di un'*équipe*, dal più superficiale al più profondo: il livello strutturale dei contenuti, che comprende le azioni e gli enunciati immediatamente visibili; il livello strutturale del metodo, che indica l'organizzazione dei contenuti (linguaggio, tempi, luoghi, rituali, regole, ruoli, modalità di scambio e decisione) e corrisponde al dispositivo (Massa, 1979; 1986); il livello visibile dei processi, ossia la dimensione storica concreta in cui sono messi in atto metodo e contenuti nei comportamenti e nelle comunicazioni; infine, il livello nascosto delle dinamiche di gruppo, ossia i flussi e i movimenti emozionali presenti in ogni istante che permettono di regredire o crescere, cambiare o cristallizzarsi, attaccare, accogliere e difendere. Le dinamiche sono interpretabili attraverso i sintomi costituiti dai tre livelli precedenti: mentre la visibilità è discendente dai contenuti alle dinamiche, la causalità è ascendente dalle dinamiche ai contenuti, in modo interdipendente, circolare e retroattivo.

3.3.1.1 VITA DI UN'ÉQUIPE: PROCESSI E DINAMICHE

Ogni *équipe* nasce, rinasce e si trasforma molte volte nel corso della sua esistenza, in concomitanza degli eventi particolari, delle entrate e delle uscite dei protagonisti che compongono il gruppo e fanno parte del servizio dove opera. Ogni volta, all'alba di un nuovo gruppo (per la *Gestalt*, momento del *forming*), le persone che si ritrovano portano con sé già la propria storia e il proprio bagaglio di appartenenze, aspettative, ipotesi, pregiudizi, timori, motivazioni, modelli di pensiero e strategie di comportamento che istintivamente sono riproposti anche nella nuova

situazione, in quanto sono più rassicuranti ed economici. Le tematiche rilevanti di questa fase sono quelle dell'identità e dell'appartenenza, che nella loro dialettica istituiscono i primi rapporti di dipendenza tra i membri, desiderati ma, al contempo, temuti in quanto, come già detto, sono parzialmente minacciosi rispetto al proprio Sé, perché deve essere messo in discussione per adattarsi e accomodarsi (Piaget, 1967) al nuovo contesto. Con questa scorta ambivalente, l'arrivo al primo incontro collettivo è particolarmente denso, soprattutto nei primi istanti, in cui si decidono gran parte delle sorti e degli equilibri successivi attraverso una reciproca esplorazione minuziosa, un influenzamento vicendevole di conferma o disapprovazione, veicolata da messaggi poco compromettenti, mirati a marcare il territorio e captare le possibili alleanze; in questo momento, si attiva la percezione selettiva, che permette di percepire i messaggi dell'ambiente attraverso le proprie lenti di lettura, cogliendo soprattutto quelli coerenti al proprio apparato categoriale, piuttosto che quelli distonici a esso. In seguito, superata questa prima fase omogeneizzante e relativamente fusionale, si presenta inevitabilmente il problema di formare un'unità di forma inedita, attraverso il raffronto conflittuale e il rimodellamento delle proprie differenze individuali (momento dello *storming*). Attraverso il confronto e la negoziazione, allora, ognuno cerca di partecipare senza perdere troppo di sé, calcolandone costi e benefici, ossia accettando di cambiare e de-formarsi sufficientemente da preservare la propria identità complessiva e, al contempo, contribuire alla nascita dell'apparato gruppale; se il cambiamento richiesto è minimo, probabilmente non sarà possibile istituire il campo comune, viceversa, l'esito sarà la fuga: le tematiche di questa fase sono l'autonomia e l'influenza personale, giocate all'interno di legami che assumono connotati contro-dipendenti. Ai conflitti si interviene con la regolazione (momento del *norming*), che porta il gruppo dallo stato magmatico e incandescente del conflitto al raffreddamento e alla solidificazione di un nuovo assetto all'insegna delle tematiche dell'intimità e dell'affetto; i nuovi legami di interdipendenza creatisi permettono di regolare vari aspetti del gruppo: il

linguaggio (attraverso la costruzione di un vocabolario condiviso), i ruoli (attraverso la ripetizione di comportamenti, che strutturano aspettative e posizionamenti più o meno rigidi), le regole di funzionamento e la realizzazione del compito (ossia stabilire le modalità di partecipazione e decisione rispetto a un'etica condivisa; è il momento del *performing*, cioè il test di realtà, l'azione che verifica l'efficacia del funzionamento gruppale e prelude alla necessità di una sua eventuale modificazione; Bertani e Manetti, 2007; Contessa, 1999; Schultz, 1966). Sostanzialmente, osservare i processi significa domandarsi che grado di appartenenza hanno i diversi membri, che modalità di partecipazione, che stili di influenza, come avvengono le decisioni, quali norme strutturano il gruppo e secondo quali etiche, che emozioni caratterizzano il campo condiviso.

Al di sotto dei processi, si muovono parallelamente le dinamiche di gruppo che riguardano le oscillazioni del campo mentale collettivo, attraversando analogamente le fasi di nascita, crescita, differenziazione, decisione e azione, la messa in campo delle difese e del rispecchiamento. Va sottolineato che la nascita è un momento particolarmente delicato, in quanto non tutti i gruppi vogliono nascere, presi tra il desiderio e la paura dell'ignoto e del cambiamento che comporta per l'equilibrio personale, siccome mette in crisi le proprie sicurezze. Superata questa fase, non è meno faticoso capire come crescere e cambiare, dato che ogni mutamento del singolo influisce su quello del gruppo e viceversa, in bilico tra voglia di svilupparsi, paura del cambiamento e possibilità di frantumazione. Ma crescere implica anche differenziarsi al proprio interno, entrando nella complessa dialettica tra identità e appartenenza, omologazione e isolamento, impotenza e libertà. Ma il momento più faticoso è senz'altro quello della decisione, che richiama in campo fantasie relative al tagliare, recidere, uccidere, perdere tutto ciò che non si viene scelto, venire messi da parte con la propria opzione respinta; di fatto, lo sforzo di arrivare ad una decisione creativa che tenga in sé tutte le opzioni, arricchendole, non è sempre possibile; tuttavia, la scelta è proprio ciò che permette di organizzare metodi e definire ruoli per agire e confrontarsi con la realtà esterna al gruppo

attraverso lo svolgimento del proprio compito operativo. La verifica dell'efficacia è supportata anche dalla riflessione su se stesso che il gruppo può effettuare, ma che richiede sufficiente forza per osservarsi in maniera distaccata e critica, senza incorrere nel rischio di autocompiacersi o di deludersi, per trovare la propria verità allo specchio, anche se costa. A fronte di tutti questi momenti potenzialmente minacciosi, la totalità del gruppo può attuare movimenti di ricerca, esplorazione e di sfida, oppure ritirarsi e difendersi per proteggersi e auto conservarsi tra stasi e sviluppo; quando le difese si irrigidiscono, tuttavia, come già visto costituiscono una disfunzione grave e compromettono pesantemente la funzionalità del gruppo e il benessere dei suoi membri; in ogni caso, non vanno smantellate ma rese consapevoli, affinché possano essere usate in modo opportuno (Contessa, 1999).

3.3.1.2 LA QUESTIONE DELLA DECISIONE

La scelta, come esposto, costituisce un motivo di criticità nella vita dei gruppi, perché “presuppone la rinuncia alle altre possibilità, tanto quanto la costruzione esiste se è accompagnata dalla distruzione, per cui il dialogo tra la vita e la morte presuppone l'esistenza di due tipi di culture nell'universo, di due forze, ma anche della predominanza della vita in quanto l'universo e l'umanità nonostante tutto stanno progredendo” (Cianci e Trigona, in via di pubblicazione). La scelta, perciò, implica anche il rischio di sbagliare: è necessario l'esercizio della consapevolezza, affinché gli errori non siano stigmatizzati da colpevolizzazione e situazioni persecutorie, in quanto tale atteggiamento porta solo al consolidamento di strategie di negazione, alla diminuzione dell'iniziativa e dell'autonomia personale e alla ricerca difensiva di nemici interni o esterni cui attribuire le difficoltà (Perini, 2007). Di conseguenza, è facile scivolare in una decisionalità carente, che corrisponde sia a una realizzazione ad ogni costo (attivismo), sia al continuo rinvio (irrisolutezza) (Forti e Varchetta, 2003; Obholzer e Zagier Roberts, 1998). Per poter decidere, invece, è necessario porsi un obiettivo pertinente, chiaro, accettato da tutti come valido, in modo che possa essere perseguito

con motivazione ed essere investito. Tuttavia, le tappe verso la scelta si susseguono in un percorso arduo che va da un'esplorazione preliminare per la raccolta di informazioni, alla loro valutazione e alla comprensione delle conseguenze che la decisione comporta. Ogni individuo è chiamato a "superarsi e non percepire più i propri limiti fisiologici: confessare la propria fatica sarebbe <<tradire>>" (Anzieu e Martin, 1997, pag. 180, virgolette nell'originale). La qualità delle decisioni e il grado di consenso influiscono sul morale e sul clima del gruppo, determinato dal grado di cooperazione, dalla condivisione di un obiettivo, dalla possibilità di avere compiti specifici e dal progresso verso l'obiettivo. Ciò ha a che fare con la gestione del sentimento di dipendenza, che può essere contrattata, istituzionalizzata o costituzionale e garantire, di conseguenza, diversi percorsi verso l'autonomia; tuttavia, il legame

è inseparabile da una espressione (conscia e/o inconscia) dell'angoscia: è costituito da una difesa contro l'*angoscia* (di abbandono, di separazione, di solitudine) equivalente alla paura di morte. Di conseguenza, l'angoscia si confonde "con la paura della vita stessa, in quanto vivere è affermare la nostra individualità, conquistare la nostra persona, distinguerci da noi stessi, dal nostro stesso passato" (Pagés in Anzieu e Martin, 1997, pag. 247, virgolette e corsivo nell'originale).

Far fronte a un cambiamento, perciò, "occorre non soltanto fissare i tempi, le modalità attuative, le risorse e le strutture di autorità necessarie, ma soprattutto tenere presenti gli elementi inespressi, in particolare le paure e le fantasie inconsce", ossia "i rischi, le ansie e i costi umani del cambiamento", spesso presentato esclusivamente come qualcosa di buono e utile, sottovalutando le dimensioni sommerse che esso implica (Perini, 2007, pag. 71).

3.3.1 2.1 Decisione e delega

Ogni istituzione rispetto ai propri compiti si organizzerà in un modo specifico che ne costituirà le idiosincrasie caratteristiche.

Per decongestionare il ruolo della *leadership* e valorizzare quello della *followership* esiste un meccanismo istituzionale ben noto che è quello della *delega* (...) uno dei fattori più importanti sia dell'efficienza che della "democraticità" di un'istituzione (Perini, 2007, pag. 142, virgolette e corsivo nell'originale).

Affinché ciò sia attuabile, e corrisponda a un'effettiva ripartizione di potere, è necessario che il leader riconosca il proprio bisogno di aiuto e si ponga in una situazione depressiva, ossia consapevole dei propri limiti e dell'interdipendenza dal resto del gruppo. Di conseguenza, può affidare una parte della propria responsabilità ai propri collaboratori, definendo chiaramente i termini del contratto, assicurandone in tal modo l'*empowerment* attraverso una parziale rinuncia alla loro dipendenza, che comporta una certa dose di ansia relativa alla minore prescrittività e all'aumentata discrezionalità. Ciò significa, per esempio, che possano coesistere "conferenze esecutive", cui partecipano tutti quelli che sono in grado di fornire informazioni necessarie alla decisione, e "riunioni esecutive" cui partecipano solo i delegati alla decisione definitiva (Kernberg, 1999). Il *leader*, allora, esercita il controllo sui risultati parziali, ma non sul processo, tollerando a sua volta l'ansia di non poter conoscerne l'andamento, affidandosi alla preparazione delle persone nominate, ma anche la fantasia di venire spodestato (Perini, 2007).

3.3.1.3 I COLLEGHI: INGRESSI, APPARTENENZA E INTEGRAZIONE

Nel momento in cui la partecipazione all'*équipe* lascia spazio alla scelta personale, è richiesta un'elevata discrezionalità e una presa di responsabilità notevole. Tuttavia, nella maggioranza dei casi è necessario confrontarsi con i propri colleghi, che spesso, purtroppo, costituiscono la causa prima dei disagi e dei malesseri lavorati, come se i professionisti della cura fossero connotati da una spiccata difficoltà a vivere in gruppo (Anzieu et alii, 1973). In effetti, quando ci sono in atto conflitti

fra funzioni alternative multiple, o quando le risorse a disposizione sono insufficienti, gli individui soffrono (...) e il costo è sempre

stato pagato in termini di soddisfazione sul lavoro e nelle relazioni con i colleghi. Lo staff si sente inadeguato, avendo una dolorosa sensazione di fallimento nel proprio lavoro, trovando spesso difficile mettere il dito là dove esattamente duole, specialmente se le funzioni si sono modificate in modo inconscio a causa di sotterfugi escogitati inconsciamente (Hinshelwood, 1987, pagg. 104-105)

che creano mancanza di sostegno, rivalità, svalutazione reciproca, senso di impotenza che si traduce in attacchi all'istituzione in quanto inefficiente o dittatoriale; quando si perdono la fiducia nell'integrità dell'istituzione e nella sua efficacia, il morale precipita e la motivazione viene a mancare. E' difficile, infatti, dialogare coi colleghi, soprattutto con chi non ha condiviso tutto il percorso professionale e chi ha una diversa professionalità (assistenziale, terapeutica, amministrativa, burocratica, aziendale) (Bellamio, 2001).

La dinamica dell'appartenenza, quindi, è un processo lungo tutto l'arco di vita di un gruppo, perché gli assetti di un'*équipe* possono cambiare in seguito a spostamenti, licenziamenti, assunzioni e sostituzioni, definitivi o temporanei, negoziati o conflittuali, diluiti nel tempo o presi in un rapido *turn over*, che rimettono continuamente in gioco gli equilibri dei diversi livelli del contesto organizzativo. L'ingresso nel mondo del lavoro è un momento particolarmente delicato per il forte impatto emotivo che comporta: spesso, in campo educativo, avviene che si è gettati in situazione senza strumenti pratici e senza un sostegno identitario e operatorio alla professione da parte dell'istituzione mandante; si lavora isolati, senza poter usufruire dell'*équipe*, della supervisione, del coordinamento, persino del congedo per malattia o ferie, come nei servizi scolastici o domiciliari. In altri casi, si viene catapultati in un'istituzione totale, diurna o residenziale, che mette ugualmente a dura prova la tenuta attraverso il confronto con chi fa parte dell'organizzazione da tempo e può attivare vistose resistenze al cambiamento. I neoassunti possono portare in sé un'attesa di poter disporre da subito di tutte le informazioni, o un desiderio di squalificarle, ma anche di un riconoscimento del proprio ruolo che, però, può non essere congruente

al compito effettivo che viene loro assegnato; d'altra parte, gli anziani possono rispondere in modo ufficiale ma evasivo alle domande, desiderando che le regole stabilite siano interiorizzate prima che messe in discussione; in entrambi i casi, sarebbe utile esplicitare una presentazione reciproca, affinché l'ingresso dei nuovi sia facilitato da rituali di iniziazione contrattuale che passano attraverso il confronto, l'accettazione, l'elaborazione dei conflitti, l'integrazione e il conseguente riposizionamento collettivo. Questo processo può, tuttavia, essere ostacolato dalla presenza di una tenace mitologia di gruppo, che ne dipinge con toni idealizzati e autocelebrativi l'origine, ponendola come modello efficace irriflessivo per razionalizzare le difficoltà ponendole all'interno di uno schema di azione noto, quindi, naturale; ciò può scatenare nei neoassunti dinamiche di idealizzazione degli anziani, ma anche di invidia aggressiva, che non favoriscono, invece, lo sviluppo di competenze utili al funzionamento del gruppo, ossia

l'uso di uno schema interpretativo multiplo, la tolleranza e l'accettazione della presenza contemporanea di più piani del discorso, l'intersecarsi continuo di reale sociale e reale soggettivo, e dove le varie dimensioni possono essere spiegate e accettate senza dover monisticamente esorcizzare ora l'una ora l'altra delle polarità (Di Maria e Venza in Lo Verso, 2002, pag. 189).

Questo implica la ricerca costante della traduzione e della comprensione reciproca dei rapporti interpersonali e dei processi comunicativi nel contesto in cui avvengono, tenendo presente la circolarità esistente tra individui, gruppo e contesto rispetto ai livelli gerarchici, organizzativi e istituzionali esistenti; sicuramente, apprendere uno sguardo decentrato per poter gestire i conflitti può aiutare a tollerare l'ansia e la frustrazione legati all'interazione con i colleghi e gli utenti del servizio.

3.3.2 GLI UTENTI: RESISTENZA TRA EDUCAZIONE E ASSISTENZA

Spesso gli utenti non hanno richiesto l'azione educativa a cui sono sottoposti, in quanto è l'altro che li osserva a rilevare un malessere e uno scarto tra ciò che l'altro è ciò che potrebbe/dovrebbe/vorrebbe essere, sia che si tratti di un utente <<normale>>, che necessita di sperimentare e esprimere se stesso, sia che riguardi qualcuno che "ha sconfitto la speranza e l'ottimismo del resto della società e una serie di aiuti", costituendo spesso "una minaccia per la sicurezza della comunità e (...) una probabile sfida per gli sforzi di tutti coloro che li aiuteranno" (Hinshelwood, 1987, pag. 83). Il professionista dell'aiuto si deve, quindi, confrontare con la necessità di agganciare una relazione superando una certa soglia di resistenza, personale e dell'altro. Gli utenti, di fatto, sollevano le questioni relative alla relazione col diverso, che genera dinamiche tanto di assimilazione e gerarchizzazione quanto di convivenza e reciprocità (Canevaro e Chierigatti, 2000; Canevaro e Gousseau, 2000; Gelati, 2004).

Alcuni utenti, tuttavia, mettono particolarmente alla prova i loro educatori: in alcune istituzioni (Centro Diurno Disabili, Comunità per Malati Mentali a media o alta protezione, Centro Geriatrico, interventi in corsia; Battaglia, Canevaro e Chiurchiù, 2005; Twelvetrees, 2006; Vigorelli, 2005), essi non potranno mai diventare membri attivi del luogo che li contiene, portando una domanda di guarigione che non può essere soddisfatta. In effetti, fino al momento dell'internamento hanno conosciuto l'attaccamento inglobante o l'odio distruttivo, l'indifferenza, la mancanza di regole o il loro eccesso, hanno dovuto confrontarsi con la malattia e con disturbi cronici, condizione di impatto notevole sulla vita per gli effetti sulla salute, la conseguente inabilità e il bisogno di cure, che hanno immediate ricadute sulla qualità della vita quotidiana e rispetto al modo di reagire e affrontarla. Lavorare a stretto contatto con loro evoca e rispecchia il confronto con la morte, la finitezza e la consapevolezza dei propri limiti: genera desiderio di delega, riparazione, salvezza, che provoca ansia, sentimenti di impotenza,

frustrazione e solitudine, la sensazione di una diminuita, o assente, impossibilità, progettualità. Diventa importante non intrappolarli in una diagnosi che pretende di prevedere ciò che invece si può scoprire nel tempo, da ricomporre in un quadro frammentato dalle diverse discipline che va letto e interpretato nell'incontro di statuti epistemologici diversi (Palmieri e Prada, 2005).

La dimensione del corpo assume particolare rilievo, essendo il mezzo di comunicazione spesso più accessibile per gli utenti, che ingombra la scena delle manipolazioni e degli interventi degli operatori: la quotidianità è oggetto di cure nelle sue più piccole pieghe (per esempio allacciare la zip del giubbotto, andare in bagno), sottolineando la dimensione di una dipendenza che non può risolversi con una raggiunta autonomia e l'uscita di scena dell'educatrice, ponendo quesiti rispetto alle questioni dell'educabilità e dell'assistenza di una situazione che vuol essere educativa, ma che è anche strutturalmente refrattaria al cambiamento. Ciò può causare un modellamento dei rapporti con essi basato sull'opacità della *routine*, dei sensi di colpa e della rivalità, al punto che il personale curante può cadere nella tentazione di servirsi dei pazienti per soddisfare i propri bisogni narcisistici e mantenere la coesione della propria fragile identità, che spesso sono loro stessi marginali: “attestano di non interessarsi né alla produzione, né alla decisione o al potere, quindi a tutto ciò che costituisce l'essenza di questa società” (Enriquez in Kaës et alii, 1991, pag. 97) cui, tuttavia, devono riferirsi, soprattutto negli spazi e nei tempi dedicati al coordinamento con il territorio, le politiche locali e le altre professionalità specialiste della cura.

3.3.3 IL COORDINAMENTO: TERRITORIO E ALTRE PROFESSIONALITÀ

La professione educativa è caratterizzata da una marcata pluriappartenenza disciplinare, ma anche contestuale (Obholzer e Zagier Roberts, 1998), dovendo operare in connessione alle situazioni e al territorio (Franchini, 2001; Orefice, 1978), intrecciandosi ad altre professionalità considerate

forti, come l'assistente sociale, il medico, lo psichiatra, l'infermiere, lo psicologo, l'insegnante, l'operatore assistenziale sanitario, ognuna portatrice di un sapere proprio e di un'area specifica di competenza verso cui sono state socialmente delegate a intervenire. Questa multi vocalità pone almeno due ordini di problemi: primo, riuscire a convivere cogliendo le dimensioni educative delle altre professioni, affiancandosi in un rapporto paritario; secondo, riuscire a ricomporre il soggetto sottoposto alla frammentazione disciplinare e amministrativa, che si aggiunge alla complessità delle composizioni e ricomposizioni della storia personale. Ciò equivale a dire che occorre andare al di là della diagnosi e delle sue risposte codificate, che placano l'ansia senza dipanare realmente i dubbi, impedendo di comprendere gradualmente e valutativamente la situazione problematica nel suo essere profondo (Palmieri e Prada, 2005). Alla luce di queste considerazioni, emerge l'importanza della funzione di coordinamento del servizio, dedicato al presidio della ricomposizione progettuale dell'intervento e alla valorizzazione delle diverse competenze, al fine di

conseguire condizioni di efficacia lavorativa, realizzando un compito organizzativo indispensabile, relativo alla regolazione ed integrazione delle diverse risorse esistenti in funzione dell'individuazione e della realizzazione degli obiettivi socio-educativi perseguiti (Regoliosi e Scaratti, 2002, pag. 21).

Questo compito risveglia inevitabilmente ansie persecutorie e depressive, cioè timori di non essere riconosciuto e valorizzato o di venire invaso, consumato e manipolato, al pari del supervisore; ciò è particolarmente pregnante date le condizioni di turbolenze relazionali e organizzative presenti spesso nei servizi, che si accompagnano a una costitutiva incertezza dei risultati dei progetti attuati (soprattutto con persone portatrici di disagio cronico), che richiedono un incessante lavoro di attribuzione dei significati, di conservazione della memoria storica del mandato e di elaborazione delle aspettative e delle istanze affettive presenti. Il coordinatore ha altresì la funzione di rappresentare il progetto o il servizio di fronte ad altre agenzie

territoriali, agendo mediante continue regolazioni e mediazioni tra il proprio servizio e gli aspetti sovraordinati (regionali, provinciali, etc.):

deve esercitare aspetti di controllo e facilitazione, mantenendo però una vicinanza operativa ed una circolarità comunicativa funzionale a generare e promuovere costanti processi di confronto, di elaborazione comune, di progettazione condivisa (*Ivi*, 2002, pag. 23)

rendendosi, perciò, bersaglio di attacchi e ambivalenze causati dall'incontro delle diverse identità professionali in campo. Il suo ruolo è presentificare le dinamiche e le culture organizzative, al fine di non lasciar scivolare la rappresentazione di buona riuscita di un progetto educativo esclusivamente sull'aspetto della tenuta relazionale (Palmieri e Prada, 2008); ciò equivale anche a dire che a modi eterogenei di pensare l'organizzazione corrisponderanno diverse

modalità di coordinamento, attraverso la differente modulazione di variabili interagenti. La varietà dei riferimenti (il quadro legislativo e normativo; il progetto e la curvatura pedagogica del servizio – finalità, obiettivi, centrature educative e metodologiche -) e dei livelli in gioco (territoriale; politico-amministrativo; interistituzionale – ASL, cooperative, associazioni, enti; tecnico-operativo – ruoli, funzioni, figure operative, figure di supporto) si coniugano e trovano differenti composizioni alla luce delle varie ottiche e rappresentazioni organizzative adottate (Regoliosi e Scaratti, 2002, pag. 28).

Ogni coordinamento rappresenta, quindi, una possibile risposta alle dimensioni complesse in gioco, attraverso processi infiniti di ridefinizione del problema che procedono per approssimazioni successive. Sono possibili diversi stili interpretativi del proprio ruolo, secondo un modello per adempimenti (centrato sulla riduzione ingegneristica di imprevisti, segue obiettivi imposti dall'alto, genera sicurezza e chiarezza, ma può risultare rigido e anonimo), un modello personalistico (centrato sull'idealizzazione, è garantito dal carisma personale, è particolarmente flessibile ma rischia di

generare precarietà, improvvisazione e rivalità) e un modello per risultati (centrato sulla riflessione per la decisione e la produzione di dati concreti e verificabili, garantisce un apprendimento elevato anche se espone a un'elevata discrezionalità e a una continua ricerca di senso; Regoliosi e Scaratti, 2002). I nodi che emergono, quindi, rispetto alla professionalità del coordinatore riguardano la regolazione delle differenze, la connessione-promozione, il coinvolgimento, il consenso, il sostegno e il controllo, che comportano la gestione di dati e informazioni, ma anche delle valenze emotive e delle risorse umane attraverso competenze specifiche (organizzazionali, comunicazioni, emotive e di facilitazione) tali per cui la sua figura non può coincidere con quella di un educatore/un'educatrice coinvolto/a nel servizio, al fine di preservarsi dai rischi di forti ambivalenze e collusioni confusive. Accanto al coordinamento, che svolge una funzione di supervisione pedagogica degli interventi in corso, risulta particolarmente pregnante anche il compito della supervisione psicologica nel contribuire a tenere le fila del percorso e cercare di generare processi riflessivi di crescita e benessere, laddove è possibile attuarla (ossia nelle strutture residenziali o diurne); tuttavia, nemmeno questo spazio del pensiero e dell'azione è immune da conflitti e ambivalenze, come è possibile vedere nel prossimo paragrafo.

3.3.4 IL RUOLO DELLA SUPERVISIONE

La supervisione psicologica rispetto al vissuto personale o di gruppo e pedagogica (spesso effettuata dal coordinatore), che dovrebbe agevolare la lettura dei fatti educativi critici per sciogliere gli intoppi, evidenziare il senso dell'azione e favorire il confronto tra intenti espliciti ed effetti concreti. Dopo aver esaminato quest'ultima nel paragrafo precedente, ci occupiamo ora della supervisione intesa in senso psicologico: è una pratica che nasce in campo psicanalitico negli anni Trenta in ambito terapeutico ed è stata poi esportata anche negli ambiti di gruppo istituzionali, in quanto riflessione mirata all'aggiornamento professionale e consulenza

interdisciplinare volta al miglioramento dei climi lavorativi, non secondo una funzione di controllo di gestione diretto e pragmatico, per allinearsi piuttosto all'idea che possa, invece, rappresentare un intervento di diagnosi e risposta alle questioni relazionali che si articola nell'attuazione di pratiche di pensiero condiviso, nella sospensione del giudizio al fine di riflettere sulla situazione contingente, nel rafforzamento della coesione, della cooperazione e del senso di appartenenza che costruiscono una narrazione memoriale collettiva, favorendo la flessibilità e la mobilità di ruolo, la definizione dei limiti, la chiarificazione dei bisogni, dei valori, dei posizionamenti e delle risorse, offrire nuove interpretazioni (*reframing*), infine, nel sostegno pragmatico alla soluzione progettuale e creativa di problemi pratici imminenti (Belardi e Wallnöfer, 2007). E' un tipo di intervento che si diversifica anche dalla terapia, per cui ogni sessione consulenziale attraversa una fase iniziale e finale di riflessione e un nucleo centrale emotivamente carico, concludendosi con l'assegnazione di compiti concreti e obiettivi pragmatici mirati allo sviluppo dell'autonomia, del sentimento di efficacia personale, dell'autoformazione e di visioni del futuro differenti e propositive (Giannakoulas e Fizzarotti Selvaggi, 2003; Hough, 1999; Mancinelli, 2007; Murgatroyd, 1995).

L'intervento di supervisione assume su di sé la responsabilità di allearsi col problema e non alle parti in causa, al fine di costruire spazi di pensiero per le questioni limite dell'esistenza, portate dagli operatori che, a loro volta, sono sottoposti alla fatica della cura degli utenti e devono tenere contemporaneamente presenti in sé il soggetto bisognoso e la parte di sé necessitante di cure, la situazione presente e i modelli ricevuti. L'attenzione al mondo interiore, ai pregiudizi e ai sentimenti con cui ci si pone nella propria professione di cura, che accresce la vulnerabilità personale, è un possibile percorso di prevenzione della sindrome di aiuto, ossia di una condizione connotata da aggressività, sofferenza e dolore causata da richieste troppo impegnative accompagnate a un basso riconoscimento sociale ed economico e compensazioni insoddisfacenti nella vita privata che inevitabilmente si riversano e influenzano negativamente il proprio

intervento, di modo che i “soccorritori senza aiuto” investono spropositatamente nel proprio lavoro, spinti a prodigarsi più del necessario per consolidare la propria autostima, finendo per precipitare nel *born out*:

all’inizio gli educatori si comportano con esagerata disponibilità e cordialità con i loro clienti e questo tipo di comportamento, sommato alla quantità dei problemi irrisolvibili con cui si devono confrontare, porta al sovraccarico emotivo. A questo punto la frustrazione professionale e il crescente rifiuto <<interno>> aumentano ed emergono i sensi di colpa; sarebbe necessario un gran lavoro per mantenere l’equilibrio interno, ma l’impotenza, lo sfinimento e le aggressioni (indirette) nei confronti della clientela e dei colleghi avanzano. Al termine di questa spirale negativa si può giungere all’abbandono del lavoro a causa di problemi di salute di natura psicologica o strettamente fisica (...) soprattutto quando i confini interni ed esterni tra il lavoro e la vita privata si confondono tra loro (Belardi e Wallnöfer, 2007, pagg. 36-37; Fengler, 1991; Grinberg, 1989; Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1995).

Questo arduo lavoro di ri-orientamento e umanizzazione provoca ansia anche nel supervisore, che funziona come il contenitore dei bisogni e delle fantasie negative della committenza ed è realmente esposto al rischio di essere manipolato o travolto, idealizzato o svalutato, sedotto e corrotto da fantasie onnipotenti che lo fanno colludere e perdere la sua posizione critica, riflessiva e liminale, a metà strada tra il dentro e il fuori del gruppo, tra la cura e il controllo, la vicinanza e la lontananza, da cui può mantenere la visione d’insieme restando al contempo imbricato e libero dalle dinamiche organizzative. Il supervisore dovrebbe aver chiaro il mandato istituzionale, la mappa micro e macro-politica del territorio in cui opera, per offrire supporto e apprendimento, monitorando la qualità di un servizio e rispecchiando le tensioni relative al compito affinché i processi istituzionali risultino più comprensibili; è necessario che sappia tollerare le resistenze e le ambivalenze, riconoscere le polarità, mediare le istanze, porgere attenzione alla propria risonanza interiore, leggere i linguaggi del corpo e i

significati delle immagini interne (Belardi e Wallnöfer, 2007; Perini, 2000). Tutto ciò ha bisogno di tempo e di pazienza, di saper sopportare la confusione e l'impotenza, bonificando parte della tossicità ambientale affinché le difese si trasformino in protezioni (Hinshelwood e Skogstad, 2000) e si passi dal bisogno di difendersi dall'ansia, a spese del pensiero, al desiderio di proteggersi da tensioni eccessive attraverso modalità mentali più evolute, che trovino una via di mezzo tra disperazione depressiva ed evitamento antisociale o burocratizzante (Menzies, 1984); la supervisione è importante anche per evitare che l'organizzazione cada in una spirale paranoica, soprattutto quando il compito primario diventa irrilevante o schiacciante, le attività sono paralizzate da vincoli imprevisi, occultati o gestiti male e le risorse per farvi comunque fronte sono scarse (Kernberg, 1999; Jacques, 1978).

3.3.4.1 L'AMBIVALENZA DELLA DOMANDA

L'esposizione alla fatica degli operatori della cura, legata alla loro costitutiva fragilità personale, necessita di un accompagnamento e di un sostegno metariflessivo, affinché il pensiero sull'accadere educativo e sui pensieri che lo guidano costituisca una chiave di lettura di secondo livello volta a generare maggiore comprensione. Nominare ciò che si fa e si sente richiede una supervisione esterna, interna, individuale o di gruppo, singola o collegiale; la scelta istituzionale di un operatore interno potrebbe però rivelare la presenza di ansie paranoide, che giustificano l'esigenza di

ottimizzare le risorse disponibili e la pretesa miglior "conoscenza del terreno" da parte di un insider; di fatto essa rappresenta per lo più una manovra difensiva contro l'ansia paranoide evocata dallo sguardo di un intruso e l'espressione del bisogno di controllare e influenzare il processo osservativo (Perini, 2000, pag. 93, virgolette nell'originale).

Similarmente, la committenza pone solitamente delle richieste generiche a scopi difensivi, per lasciare, cioè, in ombra i veri motivi del disagio o del perversimento del compito primario, troppo dolorosi per essere esplicitati;

l'ambivalenza in cui è situato, a cavallo tra attese salvifiche e paure persecutorie di controllo, vorrebbe “liberarsi tutto di un colpo di tale sentimento” (Hinshelwood, 1987, pag. 97) e non sostare nella fatica della chiarificazione del problema, se non l'identificazione dello stesso in un capro espiatorio, mettendo al contempo in discussione l'autorità dei capi che, fino a quel momento, non sono stati in grado di risolvere la questione. Di conseguenza, diventa rilevante esplicitare la funzione sentinella che il capro espiatorio, in quanto parte debole, riveste in quanto deposito delle proiezioni negative dei membri dell'organizzazione (Riva, 1998). E' significativo il momento in cui la supervisione è chiesta, se è occasionale, ma nelle professioni di cura riveste un ruolo particolarmente importante, perché l'ansia di chi lavora è amplificata dal contatto con persone che soffrono, situazioni a rischio, carichi di lavoro eccessivi (i “compiti impossibili”, Hinshelwood, 1987) e scarso riconoscimento sociale ed economico. Le crisi sono da considerarsi inevitabili ciclicamente, è perciò importante non sottovalutarle esponendo gli operatori a un continuo stato di emergenza, che non può non creare un clima ansiogeno, rivaleggiante, invidioso, precipitandoli in un assunto di attacco-fuga in cui collassano la capacità decisionale e il controllo dei confini, fino alla deriva istituzionale del servizio stesso. Quando la supervisione sta funzionando, paradossalmente attiva potentemente una serie di resistenze:

le sedute vengono cancellate senza alcun preavviso, mille compiti accessori, telefonate e “urgenze indifferibili” intervengono a disturbare il lavoro di gruppo, gli operatori dopo aver chiesto aiuto al supervisore attaccano, ignorano o sabotano tutti i suoi tentativi, la sala per gli incontri è chiusa e non si sa chi abbia la chiave, e l'onorario degli ultimi tre mesi non è ancora stato pagato (Perini, 2000, pag. 116).

A ciò si accompagna la richiesta che il supervisore (ma anche il formatore esterno) dimostri onnipotenza e onniscienza magica oppure la dimostrazione di un'ostile diffidenza, tra cui occorre muoversi sapendo gestire la densità delle dinamiche e le ansie ambivalenti che si possono scatenare attraverso il

lavoro nell'istituzione senza ricorrere alla direttività paternalistica, ma favorendo le capacità autoformative e autorientanti del gruppo. Se, da una parte, quindi, gli educatori investono con fiducia la supervisione di istanze e dimensioni rispetto a cui i casi sono pretesti per aprire spazi di ricerca e confronto globali, mettendo campo intense mobilitazioni affettive e profonde richieste di rispecchiamento e contenimento, dall'altra i supervisori devono essere pronti a contrattare, per contenere lavorando sulle motivazioni, regolare i diversi accenti, distinguere dimensioni di supervisione e formazione, di individualità e appartenenza, restando saldamente ancorati al proprio riferimento teorico di appartenenza (Regoliosi e Scaratti, 2002).

3.4 OMBRE E LUCI DEL PENSIERO: CRITICITA' PEDAGOGICHE E CONTEMPORANEITA'

Il lavoro dell'educatrice professionale accoglie in sé una serie di criticità inevitabili, perché si fonda su epistemologie deboli che non possono raggiungere uno stato di scienza autonoma e su una genealogia storica costruita all'insegna del volontariato e dello spontaneismo, che lascia costantemente irrisolto il

difficile compito di legittimare la propria collocazione lavorativa in termini di identità professionale complessiva, sia in riferimento alla specificità delle competenze "tecnologiche" (inerenti l'insieme dei saperi, delle conoscenze, delle strumentazioni operative possedute), sia rispetto alla non scontata differenziazione-integrazione con altre figure professionali (Regoliosi e Scaratti, 2002, pag. 145, virgolette nell'originale).

A ciò corrisponde, come già detto, uno statuto sociale svalutato e pressoché invisibile, anche dal punto di vista del compenso economico, che si inserisce nella logica sacrificale di sé marcatamente autobiografica che caratterizza grandemente le scelte individuali di questa professione di cura e influisce marcatamente sugli stili e i modelli collusivi che possono essere messi in campo.

Anzi, se la professione è, come pare essere in particolare nel caso della maggior parte degli operatori sociali una scelta radicata in motivazioni profonde (...) e quindi sembra rappresentare una delle più tangibili concretizzazioni del <<progetto del mondo>> e del progetto esistenziale delle persone che svolgono lavori in ambiti sociali, allora a maggior ragione il disagio professionale non può che assumere anche valenze di tipo esistenziale, e denunciare una situazione critica e un'esigenza, profonda, di cambiamento (Palmieri, 2001, pag. 166).

Una trasformazione che è possibile, però, solo a patto di ripensare la propria storia, le proprie motivazioni autentiche, per ritrovare, quando è possibile, il collegamento tra sé e ciò che si fa, constatando, tuttavia, nella maggior parte dei casi, quanto “il lavorare, nella sua valenza di espressione costruttiva del vivere” e soprattutto in ambito educativo, “non contribuisca di fatto alla realizzazione di quell’equilibrio tra mondo interno e mondo esterno così cruciale per l’integrazione personale”, perché ciò che ha a che fare col lavoro è

profondamente intriso di quell’umana sofferenza psicologica che anima costantemente il gioco della proiezione e dell’introiezione, facendo diventare ogni esperienza (...) estremamente faticosa e potenzialmente esposta alla minaccia della malattia, se non del disturbo (Quaglino, 1996, pagg. 218-219; Kets De Vries, 1980; Kets De Vries e Miller, 1984; Shapiro, 1969),

perché deve gestire non solo la sofferenza degli utenti, ma anche quella personale degli educatori, impresa che diventa titanica quando non è possibile trovare la mediazione tra istanze opposte, quali l’assertività e il controllo di sé, le fantasie grandiose e le ambizioni realistiche, il disinteresse e il coinvolgimento, l’aggressività verso l’esterno e verso l’interno⁸², se non che addirittura le condizioni materiali dell’esercizio della propria attività alimentino esse stesse sensazioni di inutilità, distacco e alienazione. Diventa, quindi, necessario educarsi alla conoscenza di sé, coltivare le competenze relazionali empatiche e non direttive, le capacità di interpretare simbolicamente le situazioni attraverso la lettura dei processi, senza la necessità di saturare subito il discorso, saper progettare tenendo conto dei proprio e degli altrui bisogni profondi e degli scarti inevitabili tra il pino

⁸² Quest’elaborazione può sfociare, nel primo caso, nella costituzione di una personalità narcisistica (iperattivo con fantasie di onnipotenza), dipendente (incapace di assumere responsabilità), rivaleggiante (timoroso del fallimento) o, nel secondo, di quella ribelle (che pone problemi di identificazione e di appartenenza, con frequenti licenziamenti; Kets De Vries, 1980; Kets De Vries e Miller, 1984).

immaginario e quello reale; l'etica professionale può, perciò, essere intesa nella forma di una “<<ermeneutica della formazione>>” ossia una “<<conoscenza profonda>> (...) delle situazioni” (Riva, 2004, pag. 57, virgolette nell'originale) che si può costruire, negoziare e nominare collettivamente durante il percorso.

Oltre ciò, la complessità del lavoro educativo è amplificata dalla situazione storica presente: “l'insicurezza del lavoro è una nuova strategia per accrescere i profitti, liberandosi per quanto possibile del lavoro umano, o pagandolo meno” nel paradosso per cui “sono proprio gli esseri umani l'unico fattore la cui produttività non può essere facilmente incrementata e nel quale i costi non possono essere facilmente ridotti” (Hobsbawm in Tramma, 2005, pag. 39; Gallino, 1985); per questo motivo, la negoziazione della propria storia professionale è sempre più un territorio frammentario e precario, da giocarsi e ri-giocarsi faticosamente a livello personale. Dall'altra, la globalizzazione ha favorito lo svincolamento delle imprese dal territorio: ciò ha provocato la diminuzione del senso di responsabilità associato al lavoro, cui corrisponde lo smarrimento di un “profondo senso di responsabilità nei confronti della comunità” sancito anche dalla soluzione del vincolo reciproco tra individuo e società (Gallino in Tramma, 2005, pag. 43), espletato per esempio nella fine del servizio militare obbligatorio. Questo ha una profonda ricaduta sulle tipologie di forme di dipendenza dei cittadini: dall'assistenza pubblica si è passati a una logica privatistica, che premia il provvedere a se stessi da soli e promuove prestazioni solo se “le situazioni di bisogno sono commisurate alla presenza e all'ammontare di un premio pagato, sia in campo strettamente assistenziale che in campo sanitario ed educativo” (Tramma, 2005, pag. 53). Il problema diventa, perciò, come rendere possibili interventi, necessari a causa dell'affrancamento dalle forme sociali moderne (classe, ceto, famiglia, genere, patria, scuola) e la conseguente riduzione della loro capacità di orientare, a fronte di stanziamenti finanziari sempre più depauperati dalla logica di produzione aziendale; secondariamente, è difficoltoso pensare anche le linee guida di questi interventi, in quanto è necessario fare i conti

con la rottura che le scienze dell'educazione hanno messo in campo rispetto ai modelli e ai valori della pedagogia passata, per rispondere alle richieste di ridimensionamento di un'educazione finalistica a favore di modelli basati su un sapere politecnico e omnicomprensivo, strumentale e utilitaristico, immediatamente spendibile, non più destinato a formare alla cura di sé e della comunità. L'educazione, però, ha bisogno di tempo e di una progettualità che torni e ritorni più volte su se stessa per comprendersi al di là di ricette preconfezionate e universali, trovando spazi anche per confrontarsi con la diffusione dell'educazione informale, sia rispetto ai modelli imprenditoriali e consumistici che veicola in ampie zone caratterizzate da formalità e intenzionalità, sia rispetto all'inestricabile interdipendenza dall'assetto socio-economico e politico in cui ogni modello educativo opera (Cambi, 2005). Per questo, l'educazione oggi dovrebbe saper far fronte alla certezza dell'incertezza, tra emancipazione e omologazione, recuperando una visione d'insieme dei saperi compartimentali a favore di un'ottica multidimensionale e planetaria; occorrerebbe ritrovare un nesso tra formazione e lavoro, tra individui e cittadinanza partecipata, tra percorsi formali e autoformazione; dovrebbero essere ripensati i temi del conflitto, della responsabilità, della memoria, della criticità, della multiculturalità, al fine di generare personalità sostenibili non solo per chi viene educato, ma anche per chi educa (Tramma, 2005).

3.4.1 APPRENDERE DALL'ESPERIENZA: LA FATICA DI CAMBIARE

Se, come argomentato, “la cura degli altri passa attraverso la cura di sé nella forma di un giusto modo di amministrare sé e il proprio potere” su se stessi e gli altri (Palmieri, 2000, pag. 74), “il rischio di dominare gli altri e di esercitare su di loro un potere tirannico deriva proprio dal fatto che non si è avuta cura di sé e che si è diventati schiavi dei propri desideri” (Archivio Foucault, 1998, pag. 280) o che, al contrario, non si sono potute

sperimentare cure autentiche, tanto che i desideri di essere riconosciuti e amati non sono stati soddisfatti e paiono perduti per sempre.

“Camminare verso di sé” (Josso, 2004), però, è un viaggio che implica il tempo sufficiente affinché avvenga un processo che trasformi “la propria vita socioculturalmente programmata in un’opera inedita da costruire, lasciandosi guidare” e auto-orientare “da un sovrappiù di lucidità” (Josso in Quaglino, 2004, pag. 161), di modo che il ritratto di se stessi che ne scaturisce in prospettiva renda conto degli aspetti dinamici e identitari, delle linee di forza, delle tracce lasciate, delle conoscenze acquisite, delle proprie risorse e fragilità, attese, desideri e progetti, nell’impossibilità di esistere senza l’Altro, che gioca il ruolo di “rivelatore di noi stessi” e, al contempo, di “colui che ha una visione riduttiva del nostro sé”, nell’accogliere e minacciare la nostra differenza (*Ivi*, pag. 171). Tale contraddizione è ciò che andrebbe sempre preservato, perché permette di riconoscere i propri limiti e i propri errori, rinunciando alla propria onnipotenza, stando attenti alla quotidianità in un rapporto intimo e pensoso, per ricostruirne una conoscenza rigorosa e consapevole (Merleau-Ponty, 1979; Mortari, 2003b). È importante, cioè, trasformare il vissuto in esperienza, rivestire di significato un evento pensandolo, aprendosi alla possibilità di acquisire nuove idee sul mondo, di ampliare la propria visione, di accettare una pluralità di interpretazioni sullo stesso avvenimento, riconoscendo le proprie risorse affettive, culturali e cognitive autonome, ma anche le attribuzioni di valore e i preconcetti che si strutturano e strutturano a loro volta gerarchicamente il rapporto con la realtà (Quaglino, 1996). Ciò è quello che costituisce quella “creatività pedagogica” capace di preservare la propria salute psichica, proprio in quanto il lavoro costituisce anche

l’occasione per eccellenza per mettere continuamente alla prova (e correggerla, in una personalità sana) la percezione soggettiva della realtà con la realtà stessa, e soprattutto dà la misura precisa di quanto c’è di sano e quanto di patologico, perché il nostro modo di lavorare è un indicatore sicuro del nostro equilibrio psichico (Massa, 1999, pag. 148).

Ciò è praticabile laddove la propria storia personale è fatta oggetto di riflessione, rendendo possibile la conoscenza e la cura di sé attraverso il sentirsi pensare e il pensare ciò che si sente, scrivendolo e condividendolo, avendo modo di soffermarsi sulle domande di senso essenziali dell'esistenza per trarne energia e orientamento, concedendosi il tempo necessario per soffermarsi, confrontarsi coi propri limiti e i saperi altrui, preservando, tuttavia, la propria autentica libertà (Mortari, 2009). L'operazione è, ovviamente, difficoltosa e richiede tempo, fatica e allenamento, proprio perché “come la pelle fatica ad avvertire la polvere che ad essa aderisce (Lucrezio, *De rerum natura*, III, 381-384), così la mente fatica ad avvedersi delle idee che, come sottili fili di ragnatela, la avvolgono senza che se ne accorga” (Mortari, 2002, pag. 71, corsivo nell'originale).

Questo è però praticabile laddove il contesto lavorativo lo permette, ovvero non conferma, aggrava o causa l'insorgere del disagio mentale degli operatori che vi lavorano, ossia presenta le caratteristiche di un contesto resiliente. Paradossalmente, il dissolvimento di linee rette e precise nel contesto sociale e la caratteristica liquidità della figura professionale dell'educatrice possono essere tanto emblemi di fragilità quanto di resilienza, perché possono permettere di superare la logica oppositiva, tipica del paradigma occidentale, tra dentro/fuori, positivo/negativo, per approdare a uno sguardo relazionale che tiene conto della complessità e consente di andare oltre il singolo evento, per ricomporlo e riconnetterlo alla storia di un panorama più ampio in cui conferirgli senso (Maturana a Varela, 1972; 1987). In ciò consiste, in effetti, la resilienza:

“quando di queste difficoltà esse hanno potuto fare l'emblema della loro rinascita, quando hanno potuto costeggiare l'abisso e guardarlo in faccia, hanno sentito il vento del largo sferzarle ed hanno potuto continuare ad aprirsi, con maggior humour ed ironia, e perciò con maggiore lucidità, la strada che si erano tracciate o trovare nuove vie in cui impegnarsi” (Enriquez in Kaës et alii, 1991, pag. 115; Cyrulnik, 2005a).

Di tutto ciò, ossia della possibilità di far fronte alle difficoltà e/o di riprendere positivamente la propria vita nonostante le situazioni traumatiche occorse verrà detto nel capitolo successivo.

4. NOMINARE IL “CONOSCIUTO NON PENSATO”: DA MALESSERE E RISORSA

Come già argomentato precedentemente, dare voce alle ombre che abitano i contesti e le relazioni è un modo per bonificare i residui pericolosi del pensiero e restituire un senso a quello che accade, per allentare le tensioni grazie ad una sapiente metacomunicazione che riguardi anche gli affetti; ma riflettere sul contesto significa anche riflettere su di sé coinvolti in quel contesto, quindi mettere un pensiero sulle proprie pratiche di cura, rintracciando i modelli educativi che le influenzano e che, a loro volta, sorgono dalle relazioni che hanno segnato la propria esistenza. Pensare i contesti nella loro materialità e processualità e recuperare la traccia della propria storia di formazione sono, perciò, le direzioni di ricerca in cui muoversi per generare benessere e ridefinire vincoli, risorse e possibilità dell'agire educativo anche in situazioni complesse e delicate. Questo mutamento della direzione e del funzionamento del pensiero prima, e dell'azione poi, però, prende il via da uno scacco, un dolore, un disagio esistenziale che intacca la salute mentale e fisica ed è (o è stato) traumatizzante; la ripresa ha, dunque, bisogno di essere guidata e sostenuta, affinché decolli e si mantenga oltre la soglia della sopportabilità: la possibilità di reagire propositivamente mantenendo un sé integrato, di essere cioè resilienti, ha a che fare con una dimensione relazionale “sufficientemente buona” che si può giocare anche nel gruppo di lavoro.

4.1 TRAUMA E RESILIENZA: I PRIMI STUDI

Il legame tra trauma e resilienza è un oggetto di studio molto recente, affrontato dagli studiosi delle scienze sociali a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, soprattutto in ambito anglosassone e nordamericano. I precursori di tale filone possono essere individuati nelle prime ricerche sui

modelli e gli stili di attaccamento (a partire da J. Bowlby, 1976), nella raccolta di storie di vita e nell'osservazione dei superstiti della seconda guerra mondiale (per esempio con A. Freud, 1973), nonché nelle ricerche sullo sviluppo infantile in contesti disagiati (Vygotskij, 1990; Spitz, 1992), nelle proposte di metodologie di apprendimento attive (Castiglioni, Montanari e Zoebeli, 1993; Freire, 1975; Montessori, 1909; Pikler, 1980), nelle case di accoglienza per orfani e disabili dei coniugi Brauner e, più recentemente, negli studi sulle modalità di costruzione e mantenimento del senso di coerenza del Sé nelle famiglie, ossia sul funzionamento di uno schema percettivo-emotivo di rappresentazione del mondo interno ed esterno appreso nelle comunicazioni con gli altri e punto nodale del legame tra sé, famiglia e società, presente, passato e futuro (Antonovsky e Sourani, 1988; Antonovsky e Sagy, 1992; Cyrulnick e Malaguti, 2005). Numerosi esempi di racconti resilienti sono presenti anche nella letteratura per ragazzi: Oliver Twist e David Copperfield, per dirne alcuni, sono esempi di orfani cresciuti per strada che riescono, superando varie peripezie grazie al proprio coraggio e all'aiuto di alcuni amici, a trovare una famiglia in cui crescere sereni (Cyrulnik, 2002); le storie di vita di Hellen Keller, la bambina sordomuta, e Victor, il ragazzo selvaggio, sono esempi di traiettorie di vita modificate radicalmente dall'incontro con l'istitutrice Anna <<dei miracoli>> e il medico Itard (Cyrulnick e Malaguti, 2005). Tuttavia, la prima ricerca esplicitamente dedicata alla resilienza venne intrapresa da E. E. Werner nel 1955 e si protrasse longitudinalmente, per circa trent'anni, sull'isola di Kauai nelle Hawaii (Werner e Smith, 1992). La ricercatrice prese in considerazione le traiettorie di vita di quasi settecento neonati a rischio, che presentavano cioè nascite traumatiche, povertà, genitori alcolizzati o violenti o malati mentali, seguendone passo passo l'evoluzione dello sviluppo; dopo dieci anni, già due terzi dei soggetti avevano difficoltà scolastiche ed erano diventati piccoli criminali. Eppure, il terzo restante presentava legami sociali stabili, aveva un lavoro ed era in grado di instaurare relazione di reciproco aiuto; rifocalizzando la domanda della ricerca sulle condizioni che rendevano diversi quei bambini, risultò che

avevano famiglie non numerose, avevano trovato un senso per la loro vita, vivevano un legame profondo e sicuro con un adulto di riferimento, si sentivano padroni del proprio destino e avevano una tenace fede in Dio. Questo studio, pubblicato all'inizio degli anni Ottanta, divenne così il capostipite di una serie di studi successivi sulla resilienza sbocciati in Europa. Il polacco S. Tomkiewicz (Tomkiewicz, 2000) si dedicò, ad esempio, negli stessi anni, a comprendere le condizioni che rendono possibile sopravvivere alle catastrofi, probabilmente sulla spinta della propria esperienza personale di reduce da un campo di concentramento diventato poi psichiatria affermato. Tomkiewicz sottolineò la differenza tra l'essere resiliente e l'essere un riadattato, ossia il rimanere intrappolato nella propria condizione sofferente senza poter trovare vie d'uscita. Molti degli studi successivi e odierni sono stati intrapresi nel campo della psicologia e della psicopatologia: N. Garmezy (Garmezy, 1985) e M. Rutter (Garmezy e Rutter, 1983) in Olanda si sono occupati della resilienza nei bambini, con ricadute pratiche sul metodo clinico contemporaneo; F. Lösel in Germania ha invece indagato i fattori di protezione e le risorse personali e sociali che possono favorire l'instaurarsi di processi resilienti (Lösel e Hurrelmann, 1987; Malaguti, 2005). Inoltre, M. Anaut, E. J. Anthony e M. Manciaux si sono dedicati allo studio della vulnerabilità e dei fattori di rischio in assenza di patologie mentali, al fine di prevenirne se possibile l'insorgenza nei contesti particolarmente a rischio (Anaut, 2003; Anthony e Cohler, 1987; Anthony e Koupernik, 1974; Manciaux e Romer, 1988). Infine, in Italia possiamo trovare, in area pedagogica, E. Malaguti e P. Garista e L. Zannini che si occupano di promuovere l'educazione alla resilienza mediante progetti diretti soprattutto agli adolescenti, presi dalla delicata problematica di ridefinire la propria identità tra indipendenza e autonomia, famiglia e società (Garista e Zannini, 2003; 2005; 2006; Caso, De Leo e De Gregorio, 2002; Lee, 2006; Zannini, 2005). A. Canevaro, invece, presidia la possibilità di resilienza in situazioni di disabilità nel campo della pedagogia speciale, secondo una prospettiva che promuove integrazione e inclusione sociale mediante il riconoscimento delle competenze e lo sviluppo delle risorse

personali, che tuttavia si scontra con le dimensioni del limite, della sofferenza e della difficoltà e la necessità di pensare interventi educativi, appunto, <<speciali>> (Canevaro e Goussot, 2000; Cyrulnick e Malaguti, 2005).

4.1.1 RESILIENZA: DEFINIZIONI

Più approfonditamente, queste ricerche si sono occupate e si occupano delle reazioni che gli individui possono mettere in atto in concomitanza al verificarsi di un evento traumatico o per far fronte a un ambiente traumatizzante. In particolare, per spiegare meglio il concetto di resilienza, Anthony usa una metafora in cui sono presenti tre bambole: una di vetro, una di plastica e una di acciaio (o di gomma), che reagiscono diversamente quando vengono colpite da un martello con la medesima forza; “la prima bambola si rompe, sulla seconda appare una cicatrice indelebile, la terza resiste” (Malaguti, 2005, pag. 71): è quella resiliente. L’accenno ai diversi materiali sta a indicare sia le caratteristiche personali che quelle contestuali, che influiscono nella reazione all’evento violento. Per descrivere un resiliente, è stata usata anche la

metafora dell’albero: ferito da giovane, cresce intorno alla ferita. Durante la sua crescita, la ferita diviene piccola in confronto alle sue dimensioni. I nodi e i rami, anche deformi, testimoniano gli ostacoli procurati dal tempo e superati. Il modo in cui l’albero cresce e si sviluppa esprime la sua originalità e la sua bellezza (Levine in Malaguti, 2005, pag. 28).

L’etimologia della parola resilienza può oltremodo aiutare a chiarirne il significato:

è un termine che deriva dal latino *resalio*, iterativo di *salio*, che significa saltare, rimbalzare, per estensione danzare. Il termine è stato coniato in fisica per descrivere l’attitudine di un corpo a resistere a un urto. La durezza, la resilienza, la resistenza alla fatica e alle sollecitazioni, in ingegneria, sono definite proprietà

meccaniche di un corpo; ovvero i modi in cui si comporta un materiale quando è sottoposto a sollecitazioni esterne di tipo meccanico. In particolare, la resilienza è considerata la capacità che un materiale ha di sopportare sforzi applicati bruscamente, senza rompersi e senza che si propaghino fessure all'interno; il suo contrario è la fragilità. Nel linguaggio informatico, la resilienza concerne la qualità di un sistema che gli permette di continuare a funzionare a dispetto di anomalie legate ai difetti di uno o più dei suoi elementi costitutivi (Malaguti, 2005, pag. 34, corsivo nell'originale).

Inoltre, nella lingua francese, “*resiliation*” indica “l'atto attraverso il quale si pone fine a un contratto, a una promessa, a un impegno” (*Ivi*, p. 35, corsivo nell'originale), ma anche “saltare indietro per prendere un'altra direzione” (Cyrulnick in Cyrulnick e Malaguti, 2005, pag. 29), perciò “non si riduce a una semplice capacità di resistenza che veicola l'idea di una rigidità, ma evoca in più le proprietà di flessibilità e adattamento” (Malaguti, 2005, pag. 35) e si differenzia quindi anche dal concetto di invulnerabilità, che sottende invece l'idea della chiusura difensiva in una corazza infrangibile e inflessibile. Resilienza è stata, dunque, mutuata anche dalle scienze sociali, per le quali

questa parola implica una spinta positiva e la possibilità di uscire da una situazione paralizzante. La resilienza umana permette la costruzione e la ricostruzione, è un processo diacronico e sincronico in cui le forze biologiche dello sviluppo interagiscono con il contesto sociale per creare una rappresentazione di sé, attraverso la collocazione del soggetto e del gruppo all'interno della loro storia e cultura di appartenenza (*Ibidem*).

Questa capacità di resistere si manifesta in concomitanza di una situazione critica, anche se si possono considerare alcuni fattori predittivi che possono influire positivamente o negativamente, sul processo di riorganizzazione anche prima che si manifesti l'evento traumatico.

4.1.1.1 ADATTAMENTO, *COPING*, BENESSERE E CURA

Il contrario della resilienza è la vulnerabilità. E' importante precisare che la resilienza si differenzia anche dall'adattamento: "l'amputazione, la sottomissione, la rinuncia a diventare se stessi, la ricerca dell'indifferenza intellettuale, la glaciazione affettiva, la diffidenza, la seduzione dell'aggressore" o l'identificazione con esso (Cyrulnik, 2003, pag. 139; Riva, 2004; Kolk et alii, 2005) sono difese innescate dal senso di colpa, che portano ad evitare di affrontare la ferita, che mettono a tacere il dolore attraverso una scissione interiore, ed in questo modo non permettono l'elaborazione dell'emozione negativa, né la sua comunicabilità e condivisione; la persona è soggetta "a un affetto ingovernabile, alterna ebetismo a esplosioni di collera, un'anormale gentilezza a un'improvvisa aggressività, un'apparente indifferenza a un'estrema ipersensibilità" (*Ivi*, pag. 134), cerca dunque di attivare delle difese contro l'angoscia per impedirsi di esplodere, difese che generano comportamenti estremi come la ricerca coatta del pericolo, condotte delinquenziali, oblatività morbosa, adultismo e seriosità eccessiva, iperattività incessante ed ilarità sproporzionata. Queste modalità di reazione allo stress sono identificate anche nel concetto anglosassone di *coping*⁸³ (in francese, *processus, comportements ou stratégie d'ajustement*⁸⁴), che pone l'accento sulla capacità di far fronte e adattarsi per "dominare, ridurre o tollerare le esigenze interne o esterne che minacciano o superano le risorse dell'individuo" (Malaguti in Cyrulnick e Malaguti, 2005, pag. 84; Levine, 1997); queste modalità possono costituire dei meccanismi di difesa inconsci mirati alla repressione cognitiva e affettiva (presa di distanza o minimizzazione del pericolo), alla ricerca della soluzione magica e all'auto-accusa, ma se ne possono differenziare nel momento in cui sono agite in modo attivo e consapevole. Ciò significa che queste modalità possono

⁸³ Far fronte.

⁸⁴ Processo, comportamenti o strategia di adattamento.

venire orientate alla realtà esterna al fine di risolvere una situazione difficile, attraverso la regolazione delle emozioni negative, la riduzione passiva della tensione (mediante esitazione, fuga, diniego, rassegnazione) e una strategia attiva di gestione del problema che origina il disagio attraverso la ricerca di informazioni, mezzi e sostegno sociale (Ionescu et alii, 1997). Tuttavia, il *coping* rappresenta solo il primo aspetto della resilienza, che consta invece di tre momenti chiave: la resistenza allo stress o al trauma (capacità di fare fronte), la capacità di continuare a svilupparsi e crescere, aumentando le proprie competenze nonostante le difficoltà e, infine, la riorganizzazione positiva della propria vita.

Sicuramente, una persona resiliente si trova in uno stato di *bien-être subjectif*⁸⁵ e soddisfazione per la propria vita, che coniuga in sé sia una dimensione di percezione soggettiva della realtà sia la presenza concreta di elementi contestuali che concorrono a generarla. Sostanzialmente, il benessere è legato a una *bienveillance*⁸⁶, ossia a un processo di accompagnamento e sostegno alla crescita che genera un contesto accogliente e favorisce il sorgere o il mantenimento delle caratteristiche personali portatrici di resilienza (American Psychiatric Association, 2004; Detraux, 2002; Gabel, Jesu e Manciaux, 2001).

4.1.1.2 LE RISORSE PROTETTIVE DEL SE' E DEL CONTESTO

Le caratteristiche personali giocano un ruolo importante nella reazione agli eventi traumatici: ognuno ha un proprio “punto di rottura” che lo rende più o meno fragile di altri (Grinker e Spiegel, 1945) e che dipende dal sentimento di una base sicura interna, il grado di autostima e il sentimento di efficacia personale posseduti (Gilligan, 1987); perciò, è importante considerare quale sia la soglia di rottura individuale e quali le risorse latenti che la persona può attivare a fronte di un evento traumatico. Ciò significa che il contesto in

⁸⁵ Benessere soggettivo.

⁸⁶ Buona cura o buon trattamento.

cui si trova chi è colpito da trauma influenza in modo significativo, se non predittivo, la reazione che il soggetto avrà in concomitanza col verificarsi della situazione difficoltosa, ossia “il contesto si pone come *mediatore*” del destino delle persone, differenziandolo profondamente (Malaguti, 2005, pag. 71, corsivo nell’originale). Tuttavia, la

persona può essere resiliente in un dominio e non in un altro, poiché la resilienza prima di tutto risiede nella ricerca di equilibrio tra forze. In un individuo o in un gruppo, la resilienza dipende da fattori di protezione che possono modificare le reazioni a danni causati dall’ambiente affettivo e sociale. Si sviluppa in modo differente a seconda dello stadio di sviluppo psicologico, del ciclo di vita, e dell’ambiente. Le risorse latenti possono essere attivate spontaneamente dalla persona, o attraverso il sostegno e l’aiuto di esterni (*Ivi*, pag. 37).

Infatti, “la vulnerabilità di una persona potrà trasformarsi in un processo di resilienza di fronte a un avvenimento altamente significativo per lei o un incontro fondamentale” (*Ivi*, pag. 36). A garantire tale processo concorrono fattori specifici: “secondo Rutter (...) la protezione dipende da variabili genetiche e costituzionali, da disposizioni e caratteristiche di personalità, dal sostegno dell’ambiente (familiare ed extrafamiliare) circostante e anche dal grado di comprensione, disponibilità e accessibilità sociale” (*Ivi*, pag. 89), nonché dai significati che la cultura di appartenenza conferisce agli eventi vissuti. Tuttavia, “solo una piccola minoranza di persone eccezionali appare relativamente invulnerabile in situazioni estreme” cioè quelle “con un alto livello di socievolezza, uno stile nell’affrontare le cose ponderato e intraprendente e una forte percezione della propria capacità di controllare il proprio destino” (Herman, 2005, pag. 82; Gibbs, 1989), ossia con un elevato senso del proprio *internal locus of control* (Werner, 1989), ossia “la tendenza a interpretare i risultati e gli effetti delle proprie azioni come determinate più dai propri comportamenti che non a forze esterne indipendenti” (Malaguti in Cyrulnik e Malaguti, 2005, pag. 82). A ciò si aggiunge una percezione di auto-efficacia, ossia il “giudizio individuale

sulla mobilitazione delle proprie risorse cognitive e le proprie azione al fine di soddisfare le aspettative della situazione” che produce *empowerment* in quanto connette i risultati alle strategie usate per raggiungerli, incrementando l’autostima e una conoscenza reale delle proprie capacità (*Ibidem*; Zimmerman, 1984; 2000). Accanto a queste caratteristiche, vi sono anche la “speranza appresa”, che permette di pensare la controllabilità e manipolabilità degli eventi verso esiti positivi e, infine, il “pensiero positivo operativo”, ossia la capacità di vedere alla propria vita con obiettività e ottimismo, coltivando la motivazione ad agire per portare il proprio contributo prezioso al mondo e renderlo migliore (*Ibidem*; Cyrulnik, 2005; Kieffer, 1984). Ecco che, allora, in una situazione critica queste persone sono “in grado di utilizzare ogni opportunità per raggiungere obiettivi di concerto con gli altri, mentre le persone normali sono più facilmente paralizzate o isolate dal terrore”, dando prova di “un alto livello di responsabilità per la protezione degli altri come di se stessi, evitando rischi inutili e quando necessario anche sfidando ordini” considerati ingiusti (Herman, 2005, pagg. 82-83); sono individui che sanno accettare la paura progettando attivamente strategie concrete per superarla, opponendosi senza abbandonarsi alla rabbia, anche appellandosi all’umanità dell’aggressore. Ognuna di esse ritiene fondamentale anche la fortuna e la presenza di un legame interiore significativo, una sorta di oggetto transizionale rassicurante capace di offrire sostegno e speranza.

4.1.1.2.1 Un punto di vista ecologico e sociale

Le caratteristiche personali del resiliente, tuttavia, sono apprese in un contesto relazionale facilitante, di cui è necessario tenere conto nel momento in cui si vuole promuovere resilienza e prevenire gli effetti dannosi dei traumi. Di conseguenza, si possono individuare molteplici dimensioni che influiscono sui processi di reazione agli eventi potenzialmente traumatici, ossia:

fattori individuali (temperamento, riflessione e attitudini cognitive), *fattori familiari* (calore umano, coesione e interesse dei

familiari o di chi si prende cura), *fattori di sostegno* (organizzazione dei servizi sociosanitari e educativi, insegnanti e educatori benevoli)” che “migliorano la stima di sé e l’autoefficacia e aprono nuove possibilità per la persona (Garmezy in Malaguti, 2005, corsivo nell’originale).

Visti più in dettaglio, questi tre livelli si possono specificare nel seguente modo:

1. Fattori di protezione individuale

- Temperamento attivo, dolce, gentile
- Genere: essere una femmina, prima dell’adolescenza, o un maschio, durante l’adolescenza
- Età: giovane
- QI elevato o buone attitudini cognitive
- Sentimento di autoefficacia o stima di sé
- Coscienza delle relazioni interpersonali (vicino a intelligenza sociale)
- Sentimento di empatia
- Locus of control (controllo interno)
- Humor
- Attraente per gli altri (charme, carisma)

2. Fattori di protezione familiare

- Genitori calorosi e sostegno parentale
- Positive relazioni genitori/figli
- Armonia familiare

3. Fattori extra-familiari

- Rete di sostegno sociale (nonni, amici, ecc.)
- Esperienze di successo scolastico (*Ivi*, pagg. 89-90).

Esaminando più specificatamente gli aspetti relazionali, diventano importanti:

- La presenza di una relazione affettiva e stabile con una persona della famiglia o, in sua assenza, con chi si assume i compiti di cura.
- Il supporto sociale interno ed esterno alla famiglia. La possibilità di vivere in un contesto educativo positivo.
- Il confronto con qualcuno che possa essere preso come modello da seguire.
- Il far assumere alla persona delle responsabilità, calibrate con la persona (ad esempio a casa, a scuola, ecc.; Lösel in Malaguti, 2005, pag. 90).

Non è detto che questi fattori debbano essere tutti contemporaneamente presenti perché si possa presentare un processo di resilienza, né che si possano identificare *tout court* con la resilienza come tale. Analizzando brevemente gli elenchi degli autori, è possibile riscontrare delle analogie, basate soprattutto sull'importanza delle relazioni vissute (personalmente solleverei dei dubbi sulla legittimità del considerare il QI un fattore predittivo oggettivo, in quanto è stato dimostrato si tratti di un test culturalmente orientato, che tiene conto solo dell'intelligenza logico-matematica a discapito di altre forme di pensiero corporeo e divergente), anche se sarebbe possibile aggiungere anche l'importanza di fattori come la presenza di un progetto di vita, la storia dei propri successi e fallimenti, le competenze personali.

In ogni caso, connettere gli aspetti intrapsichici con un punto di vista sistemico e della psicologia sociale permette di considerare da un punto di vista multidimensionale la questione della resilienza. Considerando lo stretto legame tra qualità del contesto di vita e qualità della salute mentale individuale, appare importante considerare oltre all'ontosistema (le caratteristiche interne), il microsistema (la famiglia), l'exosistema (la comunità, la scuola, le altre istituzioni) e il macrosistema (la cultura e il sistema economico-politico) e i tratti resilienti che ognuno di essi offre e può sostenere. Di fatto, una comunità resiliente è caratterizzata da ricchezza culturale e sociale, ossia da una rete di informazioni, di relazioni formali e

informali e di istituzioni in grado di garantire supporto e sostegno socializzato; tuttavia, essa dipende dalla qualità delle credenze e delle ideologie diffuse, nonché delle azioni concrete che il governo mette in atto per favorire o meno il funzionamento dei servizi alla persona, in modo da favorire l'armonia e la collaborazione collettiva (Ehrensaft e Tousignant, 2001; Tousignant, 2004).

4.1.2 TRAUMA: EZIOLOGIA E CONSEGUENZE

Per parlare di resilienza, tuttavia, è necessario anche parlare del trauma che la sollecita. La storia del movimento psicoanalitico è costellata da un lungo avvicinarsi di teorizzazioni rispetto l'origine del trauma e le sue caratteristiche peculiari, ossia sul fatto che esso trovi la sua genesi nell'ambiente di vita o nell'interiorità del soggetto traumatizzato. Lo stesso S. Freud, nel corso della sua carriera, ha virato dalla prima alla seconda ipotesi eziologica, abbandonando l'idea che la rimozione di gravi e ripetute violenze sessuali precoci potessero causare l'isteria, ossia una disfunzione fisica senza danno organico che costituiva l'esito e il sintomo visibile di qualcosa accaduto, talmente terrificante da essere sepolto nell'inconscio (Masson, 1984). Il passaggio dalla teoria della seduzione a quella pulsionale avviene sia sotto la scorta dei dubbi provati riguardo all'autenticità dei ricordi delle pazienti, svelati con fatica durante le sedute di ipnosi, sia a causa delle implicazioni sociali della sua teoria: l'isteria era così diffusa, che solo il riconoscimento di un abuso sull'infanzia endemico nelle classi della borghesia viennese poteva spiegare, cosa ovviamente inaccettabile sia per la sua reputazione, sia per il confronto che ciò chiedeva con la propria storia personale di violenze subite dal padre. A questo punto della sua carriera, S. Freud abbandonò le terapie sulle donne e scrisse una teoria sullo sviluppo umano in cui esse comparivano inferiori e mendaci, sposando altresì le infondate teorie dell'amico W. Fliess sul legame esistente tra la rimozione di una sezione ossea del naso e la cessazione dei sintomi isterici. Ad ogni modo, tutto ciò concorse a spostare il punto di vista sulle dinamiche pulsionali interne al soggetto malato e a individuare le cause della nevrosi in

una predisposizione caratteriale alla perversione sessuale (Freud, 1905; Riva, 1998). A tutt'oggi, la rivalutazione della teoria della seduzione operata dai successori di S. Freud, ha portato a riconoscere nei sintomi di angoscia psichica un richiamo paradossale a fatti terrificanti, siano essi individuabili in un'unica circostanza eclatante sia in una serie di micro-eventi quotidiani che, nel loro costante susseguirsi, hanno concorso a generare un clima traumatizzante, di conseguenza un trauma cumulativo (Riva, 1998). Tuttavia, sono situazioni inaccettabili, tali per cui la stessa società ne opera nell'individuo la negazione, la repressione e la dissociazione al fine di non doversi confrontare con l'accaduto, che rimane nell'inconscio in modo contraddittorio, frammentato al punto da far dubitare della sua veridicità, agendo brutalmente il conflitto tra la volontà di dimenticare e il desiderio di rendere pubblico l'accaduto per ottenere risarcimento. E' evidente, quindi, come i tratti patologici di un'identità siano, in sostanza, le "manifestazioni rivelatrici di eventi fortemente dolorosi che erano stati banditi dalla memoria" e che hanno sopraffatto le normali capacità umane di adattamento (Herman, 2005, pag. 25; Ehlers e Clark, 2003; Fabre, 2002; Young, 1995; Yule, 2000), disorganizzandole a causa di un intenso sentimento di "paura, impotenza, perdita di controllo e minaccia di annichilimento" (Andreasen in Herman, 2005, pag. 52) provato in una situazione minacciosa (unica o ripetuta) in cui non è stato possibile lottare o fuggire per mettersi in salvo. Ciò provoca un'alterazione del normale funzionamento del sistema nervoso, provocando un cambiamento profondo nello stato di eccitazione fisiologica, tale per cui si rimane in uno stato di allerta permanente, dormendo poco e reagendo alle frustrazioni con elevata irritabilità; inoltre, influenza anche l'organizzazione della memoria, della cognizione e delle emozioni: la lacerazione del sistema di autoprotezione dell'organismo genera una dissociazione mente-corpo che trasforma i ricordi traumatici in frammenti vividi privi di senso e narrazione, che non possono essere ricomposti, ma che continuano a interferire e a irrompere pesantemente nella vita presente sotto forma di *flash back*, incubi, percezioni distorte della realtà, alterazioni dello stato di coscienza (depersonalizzazione, derealizzazione, alterato senso

del tempo) e comportamenti disfunzionali alle relazioni, causati dall'identificazione con l'aggressore ed eventuali collusioni coatte con esso. Di conseguenza, la vita subisce una drammatica restrizione, a causa della distruzione del Sé e della sua capacità relazionale originata dalla primitiva fiducia nel mondo e nel senso dell'esistenza: vanno riconquistate di nuovo l'identità, l'autonomia, l'intimità, la capacità di iniziativa e il senso della propria competenza, abbandonando i pesanti sensi di colpa, di vergogna e di collera contro se stessi e la comunità (Grinkel e Spiegel, 1945).

4.1.2.1 EVENTI POTENZIALMENTE TRAUMATICI

Stabilito quali possano essere i fattori di protezione, che però possono diventare a loro volta fattori di rischio (per esempio, se l'autostima diventa insolenza o sfocia nella mitomania; Malaguti, 2005), esistono tuttavia degli eventi che inequivocabilmente hanno carattere traumatico, là dove per trauma si intende una circostanza difficile che mette in profonda discussione l'equilibrio vitale del soggetto colpito, dal punto di vista fisico, psichico, economico o sociale, generando una crisi esistenziale che provoca intensa sofferenza e la perdita momentanea dei punti di riferimento abituali. La crisi, come dice l'etimologia greca della parola stessa, implica una scelta: lasciarsi vincere dal dolore e dallo sconforto, o reagire attivando risorse positive forse impensate per una riorganizzazione creativa della propria vita. Sostanzialmente, secondo gli studi finora condotti, i tipi di traumi considerati riguardano:

- complicanze al momento del parto
- gravidanza difficoltosa
- decesso di una persona cara (per esempio un familiare)
- malattia
- interventi chirurgici
- stati di immobilità prolungata (per esempio ingessatura di un arto, coma)
- incidenti stradali
- abbandono e abuso domestico
- essere testimoni di atti violenti

- conflitti armati, sevizie, ferite causate da armi, atti terroristici
- catastrofi naturali (per esempio sismi, nubifragi, incendi, eruzioni vulcaniche, ...).

Tali avvenimenti causerebbero ciò che clinicamente vengono definiti come disturbi da stress post-traumatico, che causano incubi ricorrenti in cui si ripresenta sotto forma onirica la ripetizione dell'evento scatenante, amnesie dovute a rimozione di oggetti e situazioni collegati all'episodio, disturbi psicosomatici legati all'iperattività dell'apparato neurovegetativo (per esempio aritmia cardiaca, pallore pronunciato, emicrania ricorrente, disturbi gastrointestinali con frequenti dolori alla schiena o alle pelvi, tremori, senso di soffocamento) (Malaguti, 2005; Herman, 2005). Un ulteriore fattore di rischio è l'impossibilità di condividere ciò che sta accadendo con qualcuno disposto ad ascoltare e riconoscere come vero ciò che succede, altrimenti la persona traumatizzata abbandona la sua autonomia interiore, il suo punto di vista su mondo, i suoi punti di riferimento, la fiducia nelle relazioni, perdendo contemporaneamente la propria capacità di iniziativa e giudizio; in questo stato, può solo cercare di sopravvivere, simile a un vegetale o un automa, avvicinandosi a condotte suicidarie o completamente passive, tali per cui si può diventare complici del proprio persecutore, soffrendo di innominabili sensi di colpa e di vergogna per la propria condotta. Accanto agli eventi espliciti e visibili, come già detto, anche la ripetitività di traumi domestici o dei casi di rapimento/prigionia hanno un pesante effetto logorante sulla personalità di chi li subisce, che è pervaso costantemente dalla paura del momento in cui l'orrore ritornerà, amplificando la sensazione di essere in balia di un destino funesto imminente anche a causa di un numero di incidenti più elevato della media in cui incorre irresponsabilmente. Di conseguenza, i pensieri rispetto a ciò sono volontariamente evitati, riducendo il campo della realtà pensabile e rappresentabile nella mente; ciò è possibile anche attuando una costante dissociazione del Sé, costruendo una sorta di "doppio pensiero", tale per cui la rappresentazione conscia per cui non sia avvenuta nessuna violazione ha, nell'inconscio, la corrispondente rappresentazione rimossa della realtà, che

genera un vago senso di menzogna e di colpa nel momento in cui il soggetto nega a se stesso ciò che gli sta realmente accadendo (Orwell, 1984). La restrizione dei pensieri è estesa anche alla temporalità: il futuro non è pensabile in quanto minaccioso, il passato non lo è a causa della rimozione a cui è soggetto, di conseguenza si perde il senso della propria continuità e la capacità di pianificare le proprie azioni, di concentrarsi a lungo e di regolare le emozioni negative (paura, rabbia). Infine, l'isolamento provocato dal trauma può portare la vittima identificarsi col proprio aggressore, in preda a una forzata regressione, che “spinge le vittime ad aggrapparsi proprio alla persona che minaccia la loro vita” (Symonds, 1982, pag. 99); ciò, ovviamente, corrompe la qualità di tutti i rapporti successivi, a causa di un impoverimento dei ruoli disponibili tra le proprie rappresentazioni (persecutore, testimone passivo, vittima, alleato o salvatore) e che si prestano per salti improvvisi dall'uno all'altro, oscillando tra un attaccamento eccessivo e il ritiro.

4.2 IMPARARE LA RESILIENZA

Le condizioni di protezione o di rischio variano nel corso dell'esistenza, in relazione all'età e alle vicissitudini della vita, in quanto la resilienza stessa non è uno stato dell'essere definitivo, ma è un processo in continuo assestamento e riorganizzazione che può essere appreso. Questo apre il dibattito educativo rispetto alle forme e alle possibilità di attuazione di progetti resilienti che, tuttavia, hanno un'origine comune: “per essere resilienti, occorre aver subito un trauma” e poter narrare la propria messa alla prova all'interno di una relazione in cui ci si possa sentire amati, rimaneggiando in tal modo la rappresentazione degli eventi insensati che sono occorsi, per renderli pensabili e condivisibili (Cyrulnik, 2002, pag. 195; Cyrulnick, 2003; 2009; Brown, D'Emidio-Caston e Bernard, 2000; Foa, 2004). Il reale, così, può caricarsi di un inedito senso comprensibile e coerente, perché i ricordi

tra loro associati in raffigurazioni danno luogo a significati, attributi al mondo, alle situazioni, agli altri (...) la mente non si limita a rievocare immagini in sé isolate, fra loro distinte e vaganti; l'intelligenza retrospettiva costruisce, collega, e quindi colloca nello spazio e nel tempo, riesce a dar senso a quell'evento soltanto se lo “socializza”: trapassando così dal momento evocativo al momento interpretativo. L'istante cognitivo cerca nessi, cause, collegamenti per spiegare quell'evento apparentemente singolare (Demetrio, 1996, pag. 60, virgolette nell'originale; Formenti, 1998; 2006).

Il pensiero autobiografico agisce, quindi, come una regia, operando dissolvenze tra presente e passato, permettendo una convivenza e una ricomposizione di diverse istanze interne, per potersi reinventare nuovi futuri o possibilità di personalità alternative (Demetrio, 1996). Per attuare tale rimaneggiamento, però, serve tenere presente che

occorrono due colpi per provocare un trauma. Il primo colpo, reale, provoca il dolore della ferita o la lacerazione della mancanza. Il secondo, in quanto rappresentazione della realtà, suscita la sofferenza di essere stati umiliati, abbandonati. (...) Per curare il primo colpo, il corpo e la memoria dovranno subire un lento processo di cicatrizzazione. per attenuare la sofferenza del secondo, occorrerà modificare l'idea formatasi riguardo all'accaduto, riuscire a rimaneggiare la rappresentazione del proprio dolore e la sua messinscena, sotto lo sguardo degli altri. La cicatrizzazione della ferita reale dovrà quindi essere accompagnata da una metamorfosi nella rappresentazione della ferita⁸⁷, ma l'anatroccolo impiegherà molto tempo per capire che la ferita non riuscirà mai a rimarginarsi completamente. La cicatrice sarà sempre una breccia nello sviluppo della sua personalità, un punto debole che potrebbe cedere sotto i colpi inferti dalla sorte, un'incrinatura che lo costringerà a dedicarsi continuamente alla sua interminabile metamorfosi. Soltanto in questo modo potrà condurre una vita da cigno, bella anche se fragile perché non potrà mai cancellare il suo passato da brutto anatroccolo. Ma, una volta cigno, il ricordo diverrà sopportabile (Cyrulnick, 2002, pag. 6).

Questo indica che, se il trauma è avvenuto in un'età precedente alla comparsa della parola, quando ancora le funzioni astratte non hanno modo di formarsi nella mente, sarà più difficile (ma non impossibile) riuscire a trasformare la rappresentazione dell'evento, perché esso sarà presente nella memoria solo sotto forma di sensazioni corporee non meglio definibili. "Le alterazioni cerebrali impresse dal trauma impediscono il controllo

⁸⁷ Ciò è affine agli esiti dello studio sugli stati della mente superiori di D. Siegel citate nel capitolo primo, per cui lo sviluppo della corteccia prefrontale (adibita alle funzioni rappresentazionali) permette l'elaborazione di stati emotivi negativi e inibisce l'attivazione di comportamenti aggressivi irreflessi, scatenati da situazioni che richiamano traumi infantili irrisolti. Tuttavia, traumi cronici, seppur percepiti come meno salienti perché attenuati dalla quotidianità, possono bloccare lo sviluppo della corteccia cerebrale, con conseguenze importanti sulle capacità relazionali personali (Siegel, 2005).

emozionale e rendono il bambino facilmente confuso” rendendolo aggressivo o iperattivo (*Ibidem*, pag. 57). Essere vittima di un evento doloroso rende, perciò, particolarmente sensibili, “recettori privilegiati” (*Ibidem*, pag. 44) di frammenti, attimi, baluginii di speranza che vengono colti perché hanno delle assonanze col fatto traumatico, ma che bastano a risvegliare la voglia di vivere, come una goccia d’acqua per un seme che dorme nel deserto. Tuttavia, la metamorfosi, la guarigione, necessita, come accennato in precedenza, di due condizioni essenziali: la possibilità di narrarsi e la presenza di un legame significativo, che offrirebbero un contesto sicuro all’interno del quale è possibile riprendere in mano il controllo di sé e della propria vita, dare un nome a ciò che è accaduto e pretendere, se necessario, un riconoscimento pubblico del danno subito (per esempio, in caso di violenza); ciò contribuirebbe a ricostruirne la storia ed elaborare il lutto per riconciliarsi con se stessi, ritrovando la propria identità e la propria forza perduta, tessendo e ritessendo quei legami con gli altri e con la società che permettono di progettare impegni filantropici riparatori e proiettarsi nel futuro, liberi dall’odio e dalla vendetta (Herman, 2005).

4.2.1 LA POSSIBILITA’ DI NARRARSI

La narrazione di sé è un fatto fortemente formativo, perché permette di rielaborare l’esperienza in spazi condivisi e negoziali, interrogandone “le dimensioni di senso (direzione) e significato (valenza, portata)” (Kaneklin e Scaratti, 1998, pag. X; De Leo, Dighera e Gallizioli, 2005; Smorti, 1997)

all’interno di una duplice tensione, che si tratta costantemente di alimentare e regolare: quella relativa all’esigenza di andare in profondità nell’analisi di problemi ed eventi, di acquisire *caratteristiche di specificità e di specializzazione*; quella inerente la prospettiva di restituire ai soggetti una maggiore capacità di collocarsi, grazie alla formazione, all’interno di *processi più generali e complessi*, individuando percorsi e storie esistenziali e

lavorative più soddisfacenti e significative (*Ivi*, pag. XI, corsivo nell'originale).

Il racconto infatti avviene all'interno di uno scambio, di una “*progettualità assistita*” (*Ivi*, pag. XIII, corsivo nell'originale) che richiede la capacità di decentrarsi per operare sul proprio racconto una “*marcatatura ermeneutica*” (*Ivi*, pag. XIV, corsivo nell'originale) in grado di riconoscere incontri e fatti significativi, ricorrenze, metafore, ciclicità, distinguendo tra gli eventi accidentali o ineluttabili e quelli provocati in prima persona, recuperando il senso di responsabilità personale e restituendo la percezione di sé in quanto capaci di esercitare un certo controllo su ciò che succede. Questo portare le parole al piano del vissuto soggettivo lo rende “eredità” di sé a se stessi (Jouvet in Kaneklin e Scaratti, 1998, pag. 10), capace di elaborare simbolicamente le tensioni per proiettarsi tras-formati nel futuro. Trasformare un fatto angoscioso in un racconto divertente o mitico è un segno di resilienza, una possibilità di rendere rappresentabile e condivisibile ciò che è accaduto. Tuttavia, per arrivare a narrarsi è necessario un

distacco emozionale, occorre mettere in atto meccanismi di difesa faticosi, ma necessari:

- il rifiuto: negare di avere sofferto;
- l'isolamento: ricordare l'avvenimento come privo di affettività;
- la fuga proiettata in avanti: adoperarsi costantemente per impedire che l'angoscia riaffiori;
- l'intellettualizzazione: cercare di capire per meglio dominare un'emozione insopportabile;
- e soprattutto la creatività: esprimere l'indicibile attraverso un'opera d'arte.

Tutti espedienti psicologici che permettono di essere reintegrati nel mondo dopo esserne stati cacciati fuori dall'umanità. La tentazione dell'anestesia attenua la sofferenza, ma intorpidisce il nostro modo di essere umani; è soltanto una protezione. Basta un

incontro per riaccendere la fiamma vitale ed essere nuovamente catapultati nel mondo degli uomini, palpabile, godibile e angosciante. Tornare a casa non significa tornare nel rassicurante focolare domestico, ma costituisce una prova supplementare: la vergogna di essere state vittime, il sentimento di essere menomati, di non essere più gli stessi, di non essere più come gli altri, che a loro volta, quando noi non appartenevamo più al loro mondo, sono cambiati (Cyrulnik, 2002, pagg. 14-15).

Il racconto dell'evento, però, all'interno del legame, presuppone sia che esista un ricordo o dei frammenti di esso e che l'avvenimento sia stato saliente, sia che esso venga rimaneggiato in modo da essere accettabile e tollerabile per la persona che lo ascolta, al fine di non rischiare un rifiuto e l'accumulo di ulteriore dolore e senso di misconoscimento ed emarginazione a causa della propria vicenda.

4.2.1.1 II RACCONTO "SCISSO"

Di fatto, il racconto che può essere presentato è già un evento in parte rielaborato nella propria mente, in base al ragionamento per cui

se racconto a parte più lacerata di me stesso, trascinerò le persone a cui voglio bene verso la morte. Finiranno per respingermi o, peggio ancora, sprofonderanno con me. Per salvare me e loro, racconterò soltanto la parte di me ancora viva e sopportabile. Poco a poco, costruirò una passerella intersoggettiva (...) mi aiuterà a chiarire la confusione che regna nell'altra parte della mia personalità (...) riacquisirò la mia interezza (Cyrulnick, 2002, pag. 54).

Il racconto resiliente è un racconto <<scisso>> perché porta in sé un'ombra, un mistero, un'imprescindibile alterità che, però, può attenuarsi e diminuire le distanze quando il racconto sa essere umoristico. Trovare le parole necessarie per raccontare la propria esperienza è essenziale al costituirsi di una nuova identità, ma è anche una ricerca mai compiuta, proprio perché

si tende a rimanere invischiati nell'uso abituale delle parole che (...) nasconde le cose per quello che sono, ma soprattutto perché del proprio vissuto rimane sempre uno sfondo inafferrabile, non dicibile (...) e questa zona di mistero non va occultata da parole inutili, (...) ma va custodita, va salvaguardata lasciando margini di silenzio, fessure vuote (Mortari, 2002, pag. 120).

Questo spazio vuoto corrisponde al ritrarsi per la mancanza di parole adatte a dire ciò che è accaduto, ossia un evento che si sottrae al pensiero, ma è anche il luogo della possibilità e dell'apertura in quanto costringe a un nuovo linguaggio, più leggero e libero, esitante, non imbrigliato dalle rappresentazioni abituali e dalle ansie definitorie di fronte alla complessità dell'esistenza. La qualità della narrazione genera così una ritrovata fiducia nella vita, nonostante la sconvenienza di alcuni suoi episodi, in una tensione tra la realtà sognata e quella reale che suggerisce possibilità insospettite e rafforza, appunto, i legami che ne vengono investiti (Cyrulnik e Malaguti, 2005). Ciò può avvenire anche attraverso l'ironia, perché "il pensiero autobiografico, ben lungi dall'appesantire il senso della vita, la alleggerisce; poiché ne mostra di continuo l'imprevedibilità" per "capire che l'abbandonarsi al divenire, all'incertezza, al piacere della libera erranza intellettuale ed emozionale, mette pace tra sé e gli altri" (Demetrio, 1996, pag. 169; Demetrio et alii, 1999). Ciò che viene raccontato è, infatti, un'autobiografia orale, perché narra della rappresentazione dell'evento ricordato per essere reso comunicabile, non dell'evento così com'è stato:

il ristabilire connessioni ("le coerenze") tra i ricordi equivale a ricomporli in figure, disegni, architetture: al di là del piacere, o della penosa evocazione, il ricordare è una conquista mentale, un apprendere da se stessi, un imparare a vivere attraverso un rivivere non tanto spontaneo, quanto piuttosto costruito, meditato, ragionato (*Ivi*, pag. 60).

Proprio perché "l'autobiografia obbliga il nostro cervello ad analizzare, smontare e rimontare, classificare e ordinare, a collegare, a connettere, a mettere in sequenza cronologica o, financo, a inventare" nuovi *alter ego*,

facendo un bilancio da cui ripartire con nuove possibili storie da raccontare a se stessi e agli altri, arrivando persino a ridere della tragedia occorsa (*Ivi*, pag. 192).

4.2.1.2 IRONIA E AUTOCONSAPEVOLEZZA

Ridere è un atto trasgressivo, un' "azione di disturbo" (Forcina, 1995, pag. 91) che pone una domanda pirandelliana aperta sul senso della propria posizione nel mondo, sortendo l'effetto di mettere in discussione i valori assoluti e univoci senza cadere nel rischio del nichilismo o dell'oggettivismo. L'ironia che lo provoca, perciò, genera un ribaltamento tra figura (livello della comunicazione manifesto) e sfondo (cornice meta comunicativa fantasma) di una serie di messaggi contraddittori, svelando ciò che è reale e ciò che non lo è, svolgendo così una "funzione equilibratrice" nelle relazioni (De Biasi in Bateson, 2006, pag. 87) in quanto genera un paradosso comunicativo sano, ossia un salto improvviso tra livelli logici che li rende contemporaneamente discriminabili (Bateson, 2006; Rovatti e Zoletto, DATA). L'ironia porge metafore e permette di prendere le distanze da una situazione dolorosa, dona la libertà di deformare il senso comune, in quanto "la vera libertà non è altro che la coscienza della necessità, una coscienza irriverente" (Jankélévitch in Forcina, 1995, pag. 30). Ciò significa che è un sapere che si colloca al di là di una logica di possesso, ma che introduce anche una discontinuità capace di mutare la percezione di un oggetto, ridimensionandolo e rendendolo meno minaccioso: il riso è una manifestazione antitetica al mantenimento delle difese e del controllo e concorre ad allentare la tensione, rendendola accettabile. E' un tipo di conoscenza che, invece di analizzare e scomporre, fa corpo col contesto e ne deborda, ossia è "transcontestuale" (De Biasi in Bateson, 2006, pag. 103), cioè si distanzia dai ruoli e dalle condotte ordinarie per salvaguardarle attraverso un atto giocoso, deviante ma tollerabile, che ripara la situazione e ripristina il flusso dell'attività ordinaria, arricchendolo con una moltiplicazione creativa dei significati possibili, compatibili pur se contraddittori. L'ironia, quindi, crea un nuovo ordine attraverso un conflitto

costruttivo, una riorganizzazione semantica all'interno di una relazione, in quanto mette a tema e connette tra loro le diversità dei punti di vista, offrendo indizi indiretti delle proprie visioni della vita, favorendo nella comunicazione processi di rassicurazione, complicità, identificazione e rispecchiamento. L'ironia, però può essere rivolta anche a se stessi, generando quella saggezza capace di non prendersi troppo sul serio per relativizzare le proprie certezze ed essere più presenti a se stessi spezzando "la catena del condizionamento automatico" che porta a fare scelte e attuare comportamenti irriflessi e disfunzionali (Varela, Thompson e Rosch, 1992, pag. 143). In ogni caso, è una parola obliqua, che colpisce il proprio bersaglio senza affrontarlo di petto, ammorbidendo il contrasto e sciogliendo i conflitti, offrendo però la consapevolezza necessaria al coraggio di affermare comunque il proprio scomodo punto di vista e di farlo comprendere intuitivamente e immediatamente.

4.2.1.3 APPRENDERE DALLA SOFFERENZA

Al di là degli eventi traumatici eclatanti, potenzialmente ogni conflitto e ogni frustrazione portano in sé una potenzialità traumatica, se la sofferenza che provocano non è seguita da una riparazione del sé e della relazione entro cui si sono manifestati; ciò è possibile se si hanno a disposizione dei modelli di azione che favoriscano una "comunicazione collaborativa contingente" (Siegel e Hartzell, 2005), che prevede un rispecchiamento affettivo di tono e intensità adeguati alla situazione e alla sensibilità dell'altro, nonché, in caso di litigio, il rispetto dei tempi del *partner* affinché entrambi si possa ritrovare la calma, ammettere la propria responsabilità e scusarsi vicendevolmente sulla base di una comprensione empatica immediatamente successiva alla rottura occorsa. Questo tipo di comunicazione preserva l'autostima, la fiducia in sé e il senso della propria integrità, stimolando altresì l'acquisizione del senso di responsabilità personale (esprimere i propri bisogni ed emozioni in modo chiaro e negoziale usando un linguaggio dalla forma attiva; saper fare delle cose da soli) e sociale (chiedere e ottenere collaborazione e aiuto vicendevolmente); questo

aumenta il sentimento del valore di sé, in modo antitetico a ciò che accade in una relazione di sfruttamento o coercizione in cui ci si sente controllati, obbligati a dover-essere ed emotivamente abbandonati a se stessi (Juul, 2004). Come già detto, il rispecchiamento è molto importante per assegnare un senso agli eventi e bonificare i sentimenti negativi che possono provocare:

dalla sofferenza si impara (...) a patto che dalla sofferenza ci si tragga fuori, e per trarsi fuori occorre saper trovare nel centro dell'anima un sentire positivo, quello che solo dà la forza di nascere, quello che solo nutre l'anelito alla trascendenza. Quando la sofferenza è insostenibile, tanto da dilagare nell'anima rendendola sorda ad ogni altro sentire, può accadere che le energie vengano riservate unicamente ad anestetizzare il dolore, un modo questo non meno drammatico del non uscirne (Mortari, 2006, pag. 91; Cyrulnik, 2000; 2005).

Storicizzare la sofferenza, presentarne la parte tollerabile, sostenuti dal sentire positivo dell'ascolto, serve a costruire significati, ritrovare l'autostima e acquisire responsabilità, tornando a incarnare la propria esperienza nel corpo ritrovato nella prossimità di una relazione, rendendolo di nuovo "incernierato" al mondo (Merleau Ponty, 1979, pag. 19) come primo mediatore delle relazioni, attraverso i nuovi pensieri e le nuove connessioni neuronali che si generano nella narrazione e nella costruzione di nuovi significati dell'esperienza (Siegel, 1999; Varela, Thmpson e Rosch, 1992; Maturana e Varela, 1972). Tali significati sono originati dal mondo interiore del soggetto resiliente, ma anche dai tratti del contesto di appartenenza che incornicia l'esperienza, tanto che il ricordo impresso nel corpo, ossia la traccia biologica dell'evento traumatico, è rielaborato e ricomposto mediante la cultura del gruppo sociale:

la struttura narrativa del soggetto ferito che racconta la sua storia è rivelatrice dei suoi sentimenti. Ma l'emozione del suo mondo interiore proviene da sorgenti completamente diverse: la sensibilità intrisa nella memoria dall'affettività dei suoi cari, i

significato che attribuisce all'avvenimento e il senso mutuato dal suo contesto culturale (Cyrulnik, 2002, pag. 121).

Oltre all'aspetto culturale, la rappresentazione del ricordo porta con sé anche un'emozione:

4.2.2 IL LEGAME SIGNIFICATIVO: I TUTORI DI RESILIENZA

Il pensiero personale è già una modalità di risposta al trauma, la cui risoluzione è inevitabilmente influenzata anche dalle reazioni della comunità di appartenenza, che può accrescere il danno attraverso una risposta ostile o negativa; è importante, perciò, ritrovare il legame con la società riscoprendo un senso nell'accaduto in grado di trascendere i limiti della propria tragedia e unendosi a altre vittime in un'azione sociale: un essere umano ha fatto dubitare dell'umanità, un altro essere umano porge una mano per ripristinare il legame di fiducia spezzato, offrendo delicatamente una prossimità anche corporea che veicola cura e guarigione, anziché violenza e abbandono. Di fatto, per potersi raccontare occorre un pubblico: perché l'evento trovi senso e possa essere condiviso, è necessaria una relazione in cui essere riconosciuti ed ascoltati per ricostruire la propria identità ferita, così come accade per il lattante nei primi mesi di vita. Fin dalla nascita, il clima affettivo e lo stile cognitivo dell'ambiente familiare concorrono a formare una bolla sensoriale attorno al bambino o alla bambina, determinando il modo con cui affronteranno il mondo, vivranno le emozioni e costruiranno le loro rappresentazioni di esso. Qualora il tipo di legame di attaccamento parentale sia insicuro, maltrattante, la visione del mondo che va a costruirsi sarà distorta, sofferente, mancante di qualcosa, pur tuttavia manterrà la possibilità di resilienza:

i bambini maltrattati fisicamente acquisiscono un'intensità emotiva che avranno difficoltà a gestire durante l'adolescenza, ma conservano uno slancio verso gli altri che successivamente li aiuterà a socializzare. I bambini maltrattati verbalmente diventeranno

adulti umiliati, la cui autostima è stata calpestata, ma sono più inclini a sviluppare una resilienza immaginaria, mitica o eroica. I bambini trascurati sono i più danneggiati e raramente mettono in atto difese costruttive. Solo quando l'interazione è resa ancora possibile da un adulto negligente ma infantile, il bambino resiliente potrà tentare la strada dell'adulthood (Cyrułnik, 2002, pagg. 186-187).

La possibilità di poter disporre di un ambiente allargato formato da più adulti di riferimento, in caso di *caregiver* primari non sufficientemente buoni, è quindi un fattore di protezione, in quanto basta anche una sola relazione significativa, un solo evento significante, per <<risvegliare>> alla vita una persona ferita e far riprendere il suo sviluppo dal punto in cui si era bloccato (Cyrułnik, 2002; 2003; Lo Verso, 1994).

La resilienza è l'arte di navigare sui torrenti. Un trauma sconvolge il soggetto trascinandolo in una direzione che non avrebbe seguito. Ma, una volta risucchiato dai gorgi del torrente che lo portano verso una cascata, il soggetto resiliente deve ricorrere alle risorse interne impresse nella sua memoria, deve lottare contro le rapide che lo sballottano incessantemente. A un certo punto, potrà trovare una mano tesa che gli offrirà una risorsa esterna, una relazione affettiva, un'istituzione sociale o culturale che gli permetteranno di salvarsi (Cyrułnik, 2002, pag. 221):

sarà la mano del "testimone consapevole" (Miller, 1990; Muraro, 1991), capace di prendere su di sé il racconto, riconoscerlo e legittimarlo davanti alla società, restituendo verità e coerenza all'esistenza; all'interno di questa relazione di cura, l'attenzione alla storia dell'altro si traduce nella preoccupazione di farlo sentire accolto, dislocando la propria attenzione verso di lui, al fine di comprendere il suo punto di vista per generare un dialogo che istituisca uno "spazio simbolico in cui nominare il senso delle azioni di cura che si vanno agendo, aprendo all'altro la possibilità di intervenire nel processo di costruzione del significato" (Mortari, 2002, pag. 31), proprio in quanto "attraversare insieme-con-altri gli spazi dell'esperienza che consente di trovare frammenti di senso (...) perché è

stando in relazione con gli altri che si comprende se stessi” e il modo in cui si comprende il mondo (*Ivi*, pag. 114). Questa procedura è tanto più significativa quanto più è vero che la nostra vita è fatta di interpretazioni continue degli eventi, nel tentativo di comprenderli per trarne un senso, tali per cui i significati si stratificano nella mente e costituiscono la cornice dei successivi processi di comprensione, condizionandoli. Di conseguenza, ricollocare questa cornice interpretativa in un altro punto di vista, come avviene all’interno di una relazione di aiuto, permette di rileggere la propria storia scoprendone le risorse, abbandonando la pesantezza del passato per ritrovare le parole del desiderio “che odorano di esperienza, parole luminose dell’istante presente, quelle che accennano a futuri inediti: parole leggere che addensano la ricerca di senso in un tessuto simbolico di trasparente consistenza” (*Ivi*, pag. 119).

4.2.4 PROGETTI DI RESILIENZA

La possibilità di acquisire fiducia è strettamente correlata al fatto che “non si nasce dunque (...) *fragili* o (...) *resilienti*, ma ci si scopre resilienti all’interno di un progetto educativo in cui, grazie a uno sguardo <<clinico>> alla formazione”, educatori ed educandi “si mettono in gioco entrambi per scoprire e costruire la propria resilienza. Solo imparando ad accedere alla propria resilienza gli adulti potranno supportare quella dei ragazzi” (Garista e Zannini, 2006, pag. 32, corsivo e virgolette nell’originale; Riva, 2004), riflettendo contemporaneamente sulla reciproca fragilità e sull’intenzionalità che anima le scelte. La resilienza è “educativa” quando si sviluppa

una progettualità nonostante vulnerabilità personali e avversità apportate dalle esperienze di vita e dal contesto. Come educatori non possiamo controllare tutto ciò che succederà ai ragazzi, ma possiamo ridurre l’impatto, come un paracadute, fornendo un ambiente protettivo (*Ibidem*, corsivo nell’originale; Brown, D’Emidio-Caston e Bernard, 2000)

in cui sia possibile il cambiamento. Ciò significa riconoscere il senso di ciò che è avvenuto, annodare i fili dei fatti in una storia coerente, per poterla pensare e rielaborare anche emotivamente. La storicizzazione rende consapevoli di essere soggetti capaci di agire e reagire, responsabili autori delle proprie scelte e delle proprie azioni, in grado di ricollocarsi nel mondo e di progettarsi al di là di un destino imprevedibile e fuori controllo, addomesticando la sensazione di essere colpevoli, in qualche modo, di ciò che è accaduto, di aver meritato una punizione per qualcosa che si è fatto. Questo è uno dei motivi che porta i soggetti traumatizzati a cercare relazioni di riscatto o espiazione, intraprendere professioni di aiuto o acquisire atteggiamenti umanitari nel campo del volontariato, mossi da un precoce senso etico profondo e una “strategia affettiva particolare”, per cui dare è meglio di ricevere: “qualsiasi regalo li angoscia perché sentono di non meritarselo. Nulla deve essere dato a una persona colpevole (...) si sentono adeguati soltanto quando sono loro a donare” (Cyrulnik, 2002, pag. 146). L’empatia e la generosità offerti permettono il riscatto e la socializzazione, nutrono il sentimento di sé come buoni e generosi, fanno sentire accettati e dignitosi; inoltre costituiscono una barriera all’odio o alla sete di vendetta che, se da una parte rafforzerebbero l’autostima, scindendo tra sé buono e aggressore cattivo, dall’altra inevitabilmente bloccherebbero l’empatia e la comprensione delle motivazioni dell’abusante. Oltre a ciò, la coscienza di essere stati capaci di superare un momento molto difficile dona un senso di conforto e orgoglio: garantisce la sicurezza interiore di essere in grado di far fronte agli ostacoli futuri. Trovare la soluzione a un problema richiede inoltre attivismo e fantasia: una delle difese dei resilienti è il sonno, che permette un recupero delle energie, ma anche la ristrutturazione e consolidamento delle nuove sinapsi generate dalle inedite attribuzioni di senso; la momentanea chiusura permette anche il sogno, che trasfigura la realtà e la rende sopportabile, permettendo di recuperare la libertà interiore che il trauma aveva congelato (Bollas, 1989; 1995).

4.2.4.1 LA “CASITA”

Il progetto resiliente è stato paragonato alla costruzione di una casa o, meglio, di una “*casita*” (Vanistendael e Lecomte, 2000): il sottosuolo su cui si poggia è dato dai bisogni fisici di base (sonno, nutrizione, riparo...); le fondamenta sono formate dall'accettazione incondizionata della persona a prescindere dai suoi comportamenti (che costituisce il senso di portanza ossia la fiducia fondamentale) e sono legate strettamente alla qualità delle interazioni sociali, delle azioni relazionali, alle risorse personali (saper, competenze, rete di sostegno), ai ruoli e alle funzioni che si ricoprono; al piano terra si colloca la capacità di scoprire un senso e una coerenza negli eventi; al primo piano hanno posto la stima di sé, le competenze e le attitudini, lo *humor* e le strategie di adattamento; nel granaio si aprono le nuove esperienze da scoprire.

Per poter costruire una tale architettura, è necessario tenere presente tre dimensioni fondamentali dei soggetti in cura e di cura, che si potrebbero esprimere così:

- <Io ho> persone a cui voglio bene, che mi pongono dei limiti, che mi fanno da modelli, che promuovono la mia autonomia, che mi aiutano nel momento del bisogno;
- <Io sono> una persona piacevole che si sente amata, che è contenta di fare delle cose per gli altri, che porta e ottiene rispetto, che è responsabile, che è sicura che le cose si risolveranno per il meglio;
- <Io posso> parlare delle mie paure, risolvere i miei problemi, controllarmi, trovare aiuto nel momento del bisogno (Garista e Zannini, 2006).

Questo modello ha caratteristiche multifattoriali, multidimensionali e circolari e intende promuovere un ritrovato senso del <<noi>> che possa ridurre l'impatto traumatico, accrescere le possibilità e le competenze personali riducendo gli svantaggi, amplificando gli indicatori di ripresa (acquisizione di risorse interne, appoggio della comunità, sinergie tra i servizi del territorio) in funzione del tipo di aggressione, ferita o mancanza, delle risorse del soggetto, della presenza di legami significativi, degli

strumenti di intervento disponibili, del significato che l'evento assume al fine di riorganizzare gli apprendimenti secondo un'ottica longitudinale che chiama in causa anche le dimensioni collettive del territorio e della politica, ponendo la domanda se le istituzioni, di per sé, siano in grado o meno di promuovere resilienza.

4.2.4.2 LA RELAZIONE DI AIUTO RESILIENTE

Affinché il progetto sia davvero promotore di resilienza, è necessario uscire da un'ottica medico-sanitaria e collocarsi in un punto di vista pedagogico per cui l'incontro portatore di resilienza può avvenire solo se l'altro è considerato nella sua interezza, ossia vulnerabile come lo è costitutivamente ogni essere umano, ma anche ricco di risorse e capacità di aiutare a propria volta qualcun altro. Inoltre, occorre tenere presente che ognuno è portatore di propri valori, motivazioni, aspettative: la relazione di fiducia dovrebbe procedere a partire dalla conoscenza reciproca e dal riconoscimento delle differenze, per allentare la paura ed evitare lo spreco di energie in azioni affrettate e dispersive, incomprensibili dall'altro a causa dei modelli adottati o disfunzionali nell'uso di strumenti incoerenti ai bisogni reali; tuttavia, la crisi che scaturisce dall'incontro delle differenze e la scoperta degli scarti può essere accolta e riconosciuta, offrendo un momento di riflessione per la crescita di nuovi punti di vista, anche tenendo conto dei lunghi tempi necessari affinché chi è in difficoltà possa ricostruire il legame e accettare la propria ferita. Il percorso da tenere presente passa dalla lettura della situazione specifica, attraverso la lettura di diagnosi multifocali che descrivano “il funzionamento quotidiano, le aree di attività e di partecipazione sociale, le barriere e i facilitatori del processo di riorganizzazione” (Malaguti in Cyrulnick e Malagutio, 2005, pag. 260), raccogliendo la storia di vita ed evidenziando le risorse anche latenti; ciò permette di instaurare una comunicazione secondo linguaggi e pratiche condivisi e comprensibili, che accompagnino il ritorno a ritmi e riti quotidiani fisiologici, al fine di costruire strategie di *coping* per favorire l'*empowerment* e l'autonomia, di modo che sia possibile la rivisitazione

protetta della propria vicenda; infine, ciò porterebbe a una ripresa positiva della propria vita in cui riscoprirsi capaci di chiedere e dare/darsi aiuto a propria volta, creando rapporti circolari e interscambiabili, esportabili in altri contesti, di modo che sia possibile riconoscere la reciprocità della cura e alleviarne il peso attivando una rete di sostegno (Palmieri, 2000).

La relazione di aiuto che può garantire tale percorso tiene insieme l'aspetto relazionale-affettivo e quello tecnico-strumentale in una dialettica, per snodarsi attorno alle diverse dimensioni in gioco, interconnesse tra loro:

quella *intrapsichica-ontosistemica* (la persona che ricerca da sola strategie di auto-aiuto, di conoscenza e scoperta e l'aiuto rivolto a essa da terze persone); quella *interpersonale-microsistemica* (l'instaurarsi delle relazione con gli altri e il reciproco aiuto); quella del *sistema-contesto-exo-sistemica* nel quale si colloca la relazione (le istituzioni, il quartiere, i cittadini, gli amici...) e quella *culturale-macrosistemica* (l'incontro tra culture differenti, l'aiuto tra paesi, la cooperazione internazionale, la dimensione politica...; Malaguti in Cyrulnick e Malaguti, 2005, pag. 250, corsivo nell'originale).

Ciò significa che la relazione di aiuto è la risultante di una sinergia tra diversi professionisti che partecipano a un progetto comune e integrato, coinvolgendo anche le persone a cui il progetto è dedicato, ognuna a sua volta portatrice di cultura e aspettative differenti: “per attuare tali direzioni c'è bisogno dell'impegno e della collaborazione di ciascuno, di una buona organizzazione dei servizi e di cospicui investimenti” per promuovere “un'azione di *coscientizzazione collettiva*” al fine di cambiare punto di vista sul mondo e agire concretamente per migliorarlo (*Ivi*, pag. 261, corsivo nell'originale). Nonostante venga spontaneo chiedersi come ciò sia possibile realmente, alla luce dei tagli sempre più frequenti ai servizi e a una concezione delle politiche sociali lontana dai concetti di cura educativa. Oltre questo, è però importante sottolineare ancora una volta il ruolo importante che la comunità e il gruppo svolgono nei processi di resilienza:

la scoperta di risorse in gruppi da sempre considerati diversi e solo vulnerabili aiuta a modificare gli stili di vita verso la costruzione di comunità sostenibili. Non è pensabile continuare a vivere solo ed esclusivamente avendo il denaro, il tecnicismo e la cultura dell'individualismo come unico metro di misura. Le ricerche internazionali mettono in luce che il sentirsi parte di una comunità e il sostegno del gruppo sono fattori di protezione importanti per lo sviluppo della resilienza (Malaguti in Cyrulnick e Malaguti, 2005, pag. 249).

Tuttavia, come già visto, la dimensione gruppale non è scevra di ombre e un gruppo, per essere resiliente, deve possedere le caratteristiche necessarie a favorire processi di resilienza.

4.3 ABITARE UN GRUPPO “RESILIENTE”

L’organizzazione sana “one whose culture, climate and practices create an environment that promotes employee health and safety as well as organisational effectiveness”⁸⁸ (NIOSH in Kuhn, 2009), tale per cui si innescano circoli virtuosi di riduzione dello stress nei quali la salute dei membri e quella del gruppo si influenzano e si accrescono vicendevolmente, ottimizzando anche la prestazione lavorativa (Kuhn, 2009). Per giungere a un tale livello di integrazione, però, capace di generare soddisfazione e benessere, è necessario imparare a

utilizzare il feedback sulla propria immagine che gli altri offrono: se si è in grado, cioè, di superare la paura della perdita parziale dell’immagine di sé, dell’identità che ci si è costruiti, per avvicinarla al reale, attraverso le opinioni e le percezioni che gli altri riferiscono e riflettono parlando di noi stessi (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992, pag. 37),

vale a dire se si conciliano gli aspetti dei bisogni dell’individuo (stima, sicurezza, identità, contribuzione) attraverso la *membership* e, contemporaneamente, i bisogni del gruppo (appartenenza, coesione, uniformità, differenziazione) attraverso la *groupship* e del *leader* (equilibrio, integrazione, cura, valutatività, crescita, competenza) attraverso una *leadership* “di servizio” che operi con e per il gruppo in modo situazionale, trasparente, flessibile, pragmatico, orientato al compito e alle relazioni, cosicché la dipendenza che fisiologicamente si instaura tra membri e *leader* non diventi controdipendenza. E’ altresì necessario che il gruppo abbia un compito primario chiaro e articolato in compiti, ossia un obiettivo definito in termini di risultato, costruito su fatti e dati osservabili,

⁸⁸ Una di cui cultura, clima e pratiche creano un ambiente che promuove la salute dei lavoratori e la sicurezza così come l’efficacia dell’organizzazione (traduzione mia).

che consideri le risorse effettivamente disponibili affinché sia reso perseguibile, finalizzato in modo esplicito, passibile di valutazione. Ciò richiede l'adesione a un metodo che parte dall'analisi delle possibilità e dei vincoli, procede attraverso la discussione e la decisione contrattuale, la pianificazione dei tempi e degli strumenti, facilita l'applicazione di strategie di *problem solving* (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992). Un simile piano di azione facilita la limitazione delle fonti di stress, ovvero evita di mettere i membri del gruppo in condizione di effettuare decisioni di grande responsabilità a fronte di informazioni frammentarie o discordanti sia rispetto al materiale necessario a deliberare, sia rispetto alle conseguenze che la decisione stessa può comportare; una decisione concertata in modo cooperativo è basata, invece, sulla ricerca di chiarezza comunicativa riguardo ai ruoli e ai compiti, sulla stesura di un piano di lavoro per obiettivi in ordine di priorità raggiunta tramite un'elevata partecipazione ad ogni passaggio decisionale, garantita da compensi adeguati alla propria posizione. La salute dell'organizzazione è altresì garantita dalla sicurezza del proprio posto di lavoro, abbinata a una certa dose di libertà e iniziativa personale, nonché la presenza di luoghi deputati alla bonificazione della pesantezza emotiva che la professione può provocare; sostanzialmente, sarebbe auspicabile che la prevenzione e la promozione di competenze resilienti (all'interno e all'esterno del luogo di lavoro) facessero parte del piano investimenti di ogni istituzione o servizio, grazie al supporto delle politiche sociali, al fine di prevenire le crisi maggiori cogliendone i sintomi, oppure sostenere e ridurre gli effetti in un'ottica di intervento longitudinale mirato a sviluppare il senso di controllo della propria vita e l'*empowerment* delle competenze, aumentando di conseguenza il senso di soddisfazione, autostima e qualità della vita personale e lavorativa (Kuhn, 2009). Un gruppo resiliente è, quindi, un gruppo in grado di operare in modo efficace anche in condizioni di difficoltà, tuttavia l'azione dei membri è sempre supportata e influenzata dalle rappresentazioni del gruppo stesso che essi hanno nella mente.

4.3.1 L'ORGANIZZAZIONE NELLA MENTE "SUFFICIENTEMENTE BUONA"

La rappresentazione dell'organizzazione nella mente diventa <<sufficientemente buona>> se è possibile confrontarla con gli altri membri, costruendo in tal modo una cultura condivisa che orienti le pratiche e supporti l'elaborazione delle componenti negative del contesto comune. Essa costituirebbe una "buona famiglia interna, intesa come istituzione metastorica e disposizione deputata alle decisioni concernenti la sopravvivenza" del progetto aggregativo, in cui i diversi codici affettivi non configgono, ma si integrano in un mosaico armonioso (Fornari, 1985, pag. 19). Per essere sentita come buona, tuttavia, l'organizzazione deve garantire un lavoro del pensiero attorno ai temi della riparazione, della flessibilità nel ruolo e nel gruppo e dell'equilibrio della *leadership*. Il primo riguarda il fatto che la produzione di beni e servizi utili per la collettività fornisce agli individui a ristrutturare i simboli del proprio mondo interno: è necessario mettere da parte la rivalità e la prevaricazione, per considerare il lavoro un vero e proprio oggetto transizionale (Hirschhorn, 1988) che permette di coltivare obiettivi di valore collettivo, senso di appartenenza, autostima e un clima che rende contenibili ed elaborabili i conflitti e le ansie di chi si confronta con la difficoltà o di sostenere la propria superiorità senza pagarne l'invidia o di accettare la propria dipendenza limitante (Allcorn, 1990). Il secondo presuppone la capacità di opporre al conflitto la presa in carico intenzionale, propositiva e responsabile delle relazioni, di modo che le resistenze e le difese possano costituire opportunità di apprendimento e crescita. Il terzo propone uno stile di conduzione costruttivo che si consapevole delle dinamiche di potere, capace di empatia e disposto alla delega e alla cooperazione. I processi maturativi che possono consentire a un gruppo di diventare sufficientemente e realisticamente buono, perciò evitando il rischio di precipitare nell'assetto difensivo dell'illusione gruppale, presuppongono la possibilità di "contenere (*holding*), maneggiare (*handling*) e rendere reale (*realising*)" (Quaglino, 1996, pag. 364) secondo

un “modello educativo” (Denhardt, 1981) che maneggia teoria e pratica di modo che la relazione tra esse non sia più

finalizzata al controllo impersonato della razionalità organizzativa, ma piuttosto alla realizzazione di quella comprensione della propria vita che sola può consentire a ciascuno di aspirare alle proprie possibilità, di vincere la sommersione nel quotidiano, di contenere l’urgenza del compito, di disporsi al fare creativo anziché al fare esecutivo (Quaglino, 1996, pag. 364; Denhardt, 1981).

Ciò equivale a dire che la teoria dovrebbe fornire gli strumenti necessari alla comprensione di sé al fine di una crescita e di una realizzazione personale e sociale, che renda in grado di riconoscere i propri bisogni e individuare le proprie risorse, tenendo conto di ciò che “è andato male” senza perdere la fiducia (*Ivi*, pag. 366).

4.3.1.1 IL “SENTIRE POSITIVO”

Il processo di resilienza ha bisogno di un tempo per attuarsi, di continuità, passando attraverso l’accoglienza e il riconoscimento del soggetto ferito; la possibilità di trovare forme condivisibili del trauma e, infine, la risocializzazione (Cyrulnik, 2002).

Chi non esce dal dolore, chi si trascina nella sofferenza è perché non sa trovare quella leva vitale che è il sentire amoroso e positivo, quello che penso ci venga dall’impronta che lascia nell’anima la prima relazione che ci apre al mondo (...). E’ la qualità del primo sguardo che ci accoglie quello che semina nel nostro cuore la qualità del sentire originario (Mortari, 2006, pag. 91).

Nel momento in cui la persona non ha potuto sperimentare quella condizione originaria da cui trarre fiducia, speranza e capacità di accettare, diventa compito dell’educazione intervenire per creare quel clima emotivo in cui offrire esperienze relazionali che restituiscano alla vita:

la *fiducia secondaria* alimentata da queste relazioni educative⁸⁹ non sarà come quella originaria, la cui forza è tale che nessuna catastrofe potrà mai cancellare, ma nondimeno aiuterà a trovare quella energia necessaria a vivere il proprio tempo senza rischiare di farsi paralizzare dalla paura di essere e cadere così nel panico. Chi si è nutrito di fiducia originaria, chi ha respirato dall'inizio quella speranza pura che tiene la mente aperta sul futuro non è che sia immune dalla paura, ma quello che non rischia è di provare quel sentimento paralizzante che è l'aver paura della paura. E' forse questo il sentimento più terribile, perché tiene l'anima contratta, incapace di distendersi nel tempo. Fiducia e speranza, invece, fanno da contenitore alla paura consentendo all'anima di respirare la vita (*Ivi*, pag. 111, corsivo nell'originale).

Ecco che, allora,

per chi si occupa di educazione la tensione verso il sentire positivo è cosa essenziale. Volere la vita, volere che l'altro trovi il suo cammino, e con esso l'anelito che spinge a cercare la forma eccellente del suo tempo, chiede di coltivare sentimenti positivi. Portare l'attenzione sul sentire positivo non è negare la vita nella sua inaggirabile sofferenza. Si sa che c'è, si deve accettarla. Non ci si può tirare indietro, il soffrire va patito fino in fondo. Perché è la realtà e nella realtà occorre saperci stare. ma tenere lo sguardo sulla sofferenza non aiuta a trovare respiro. Occorre trovare altri modi di sentire la realtà e questa possibilità si apre non combattendo la sofferenza, ma coltivando sentimenti differenti (*Ivi*, pagg. 91-92).

Ecco che parlare di cooperazione e fiducia implica parlare anche dei loro opposti, perché la solidarietà implica che ognuno sia disposto a soffrire in nome del gruppo e si aspetti che anche gli altri facciano lo stesso: “ognuno è

⁸⁹ A questo proposito, è interessante citare lo studio di Rutter sulla capacità di instaurare modelli di attaccamento sicuri (detti acquisiti) in età adulta con partner soddisfacenti, nonostante la presenza di legami insicuri infantili (Carli, 1995).

direttamente influenzato dalla qualità della fiducia che lo circonda” (Douglas, 1990, pag. 25). Di fronte ai conflitti, assume il significato di una gestione responsabile che affronta la situazione uscendo da una logica colpevolizzante, per ricercare le motivazioni, negoziare ragionando sui fatti e non sulle opinioni, esplicitare i sintomi di disagio, valorizzare le differenze e rintracciare le comunanze di idee, valutando le ipotesi rispetto al perseguimento di un obiettivo comune. Tutto questo costruisce un modello culturale di gruppo che può generare un clima in cui sono presenti sostegno e calore, i ruoli sono riconosciuti e valorizzati, la comunicazione è aperta e fornisce *feedback* accettabili sulle azioni e sui risultati (Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992).

4.3.1.2 PIENI E VUOTI: QUALITÀ DELLA MATRICE

La resilienza implica la (ri)significazione di una storia, processo che però può avvenire solo all'interno di un contesto non saturo, ossia di una matrice sufficientemente vuota affinché ci sia spazio per il nuovo. Per poterlo attuare, è necessario “mettere tra parentesi ogni attribuzione di senso”, ma

nel sospendere il valore di verità di ogni teoria, si ha l'impressione di una perdita di sé e, quindi, del venir meno della propria presenza rispetto all'esperienza (...) Il far silenzio di sé viene percepito come mancanza. Invece lo svuotarsi, nel senso dell'arrestare da dentro la tendenza all'imposizione del proprio progetto sulle cose, è la via per l'accesso autentico al mondo e a sé (...) *l'etica dell'indebolimento* dell'equipaggiamento cognitivo (...) non è evacuazione dell'io, perdita di sé, ma solo svuotamento del troppo pieno di sé, che alleggerendo i tessuti della mente li rende permeabili al dirsi dei fenomeni (Mortari, 2002, pag. 285, corsivo nell'originale; Pasqualotto, 2004)

che restituisce uno “*sguardo sorgivo*” (*Ibidem*, corsivo nell'originale) accogliente e capace di raccogliere e comprendere ricettivamente le cose, lasciandole “apparire secondo il loro respiro” (*Ivi*, pag. 118; Baremboim, 2007). Ciò permetterebbe di conciliare la scissione tra ordine del giorno

(razionale, dogmatico, calcolante, ripetitivo, sicuro delle proprie spiegazioni) e ordine della notte (onirico, creativo, affettivo, dubbioso, comprensivo, alla ricerca di senso) allentando cioè le connessioni logiche predeterminate per aprire lo spazio a nuove associazioni di idee e di sinapsi (Bertini e Violani, 1982; Lowenfeld e Brittain, 1967; Rossi, 1982). Una matrice grupale costruita secondo questo modello favorirebbe sistemicamente l'evoluzione del campo ondiviso secondo direzioni cooperative e creative, ossia lo sviluppo del sistema sovraindividuale come soggetto sociale organizzato dal punto di vista strategico (mantenere l'equilibrio, importare energia dall'ambiente, determinare il ciclo degli eventi, produrre entropia negativa), informativo (ricepire, elaborare e fornire informazioni, costruire un sistema informativo), operativo (determinare metodo e strumenti, controllare il processo, fornire e valutare risultati) e innovativo (adattarsi, differenziare ruoli e funzioni, riconoscersi, mantenere equifinalità; Quaglino, Casagrande e Castellano, 1992). Paradossalmente, una matrice ben coordinata non avrebbe bisogno del proprio coordinatore, perché funzionerebbe autonomamente sulla base dell'elevata competenza professionale specifica dei membri, accomunati da una cultura condivisa finalizzata a obiettivi comuni, co-costruita in modo interattivo, proattivo, cooperativo, integrativo e partecipativo, fondata sull'ascolto, la stima e il rispetto, la flessibilità critica e creativa dei punti di vista differenti (tale per cui la comprensione reciproca può avvenire solo attraverso la riformulazione degli assunti di ognuno) di modo che l'assunzione di decisioni sia la sintesi degli incontri e degli scambi comuni (Regoliosi e Scaratti, 2002).

4.3.2 TEMPO PER LA CURA E TEMPO PER SE'

“Aiutare stanca” (Fengler, 1991): poter costruire un progetto presuppone che chi offre la cura possa trovare tempi e spazi per la cura di sé in cui coltivare il benessere, ma anche

resistere al malessere presente (...), resistere alle pressioni di qualcuno o di qualcosa, o di opporsi allo svolgimento e al compimento di un progetto <<altro>> rispetto al proprio, o, ancora, alla forza di alcunché voglia rompere, spezzare, frammentare il sé, condizionandolo mediante le diverse norme o sistemi di dominio (Garista e Zannini, 2003, pag. 129, virgolette nell'originale).

Una riflessione attenta su se stessi permette, in situazioni di stress, di non reagire immediatamente con atteggiamenti agiti senza essere pensati, ossia di non reagire con modalità di *coping*⁹⁰ che “conducono ad azioni inconsapevoli e riflettono pertanto una serie di archetipi sui modelli di difesa del sé che facciamo emergere a partire dalla nostra <<storia esistenziale>>” (Ivi, pag. 132, virgolette nell'originale) e che producono adattamento o modalità di azione e relazione coartati dal soddisfacimento collusivo dei propri bisogni inascoltati, non resilienza. Diventare resilienti significa anche saper prendersi cura di sé, ossia ricercare del tempo per ritirarsi nella propria dimora interiore e, senza cadere nel rischio di smarrirsi nell'intimismo solipsistico, agire pensieri meta-riflessivi da riportare poi nel confronto con gli altri, stando “col pensiero radicati nell'esperienza e lì attingere ciò che è da pensare” (Ivi, pag. 178), ovvero dando spazio alla riflessione sulle domande esistenziali: “da dove vengo? Chi sono? Chi vorrei diventare? Qual è il senso del mio esserci? Dove attingere semi di senso che orientino le mie mosse esistentive?” (Ibidem); ciò significa che la cura di sé va “intesa come cura del corpo, della vita intellettuale ed emotiva, nonché della dimensione spirituale” (Mortari, 2002, pag. 23). Tuttavia, proprio per l'ampiezza e la profondità delle questioni in gioco, che concorrono a definire la propria identità e il proprio sguardo sul mondo, non è possibile trovare risposte autentiche definite una volta e per tutte; ciò implica un continuo mettersi in ricerca “a partire da sé” (Diotima, 1996; Braidotti, 1994; Violi, 1988) ossia ricercare un “orizzonte di senso entro cui

⁹⁰ Dall'inglese *to cope*, “far fronte”.

dare consistenza al proprio esistere (...) e, quindi, vivere come soggetti del proprio tempo”: è “*inventare la propria forma di vita a partire da sé*” facendone un’opera d’arte che eviti le interpretazioni già costituite o i pensieri già pensati (Mortari, 2002, pag. 147, corsivo nell’originale; Bauman, 2009), “per arrischiare in prima persona la ricerca della verità” (Ivi, pag. 148). Tuttavia, questo cammino che parte dai luoghi noti per avventurarsi nell’ignoto è radicato in un contesto e implica “una continua scelta del luogo a partire dal quale si pensa, e quindi una continua rinegoziazione dei punti di appoggio” (Ivi, pag. 149) all’interno di una relazione che aiuta a “resistere per consistere” (Piusi, 1990, pag. 129). Questa fatica chiede, però, un immenso investimento di energie e richiede, quindi, un contesto relazionale, che però si declina non solo nella presenza di un testimone consapevole, ma anche nel fatto per cui, dato che “*si apprende ad aver cura avendo cura*” (Mortari, 2002, pag. 73, corsivo nell’originale; Mortari, 2006a), apprendere ad aver cura di sé implica apprendere ad aver cura degli altri, inteso sia in quanto *caring for* (prendersi cura di qualcuno in una relazione diretta) sia come *caring about* (prendersi cura di chi non appartiene al proprio campo esperienziale quotidiano; Curtin, 1991), in una logica generativa e ricorsiva per cui orientare chi stiamo educando alla cura di sé è, al contempo, educarlo alla cura degli altri intorno a lui. Di fatto, la cura di sé come fonte della cura per gli altri e generatrice di resilienza implica “un ripensamento radicale del processo formativo, in modo che le attività di cura rivolte ad altri (...) trovino il giusto riconoscimento simbolico” e ritrovino la centralità perduta all’interno del paradigma utilitaristico contemporaneo (Mortari, 2002, pag. 24).

4.3.2.1 SOVERTIRE L’ORDINE: DA DIFESA A PROTEZIONE

Il tempo della cura di sé è il tempo del pensiero su se stessi, la propria storia relazionale, il proprio agire presente e la possibilità di progettarsi nel futuro. Come già detto, il luogo di lavoro, soprattutto se si tratta di un lavoro di cura, sollecita la reviviscenza delle ferite non risolte, chiedendone una risoluzione.

Nel tempo del lavoro su di sé si impara a individuare quelle crepe e a scoprire quelle nicchie a partire dalle quali è possibile sovvertire l'ordine delle cose e delle idee (cfr. M. G. Riva, 2000), creando quindi una comprensione trasformatrice anche della nostra modalità di <<essere forti>>, resilienti. Tempo per sé come tempo dedicato a un lavoro sulle risorse, sui fattori protettivi, ma pure sulle mancanze, sugli elementi di rischio, per esercitare una virtù e promuovere salute in un cammino fatto di imprevisti, di fatiche, di scelte, ma soprattutto di ascolto, di espressione di sé e dei propri desideri (Garista e Zannini, 2003, pag. 156, virgolette nell'originale).

La conoscenza del dolore, la coscienza del limite porta a de-limitarsi: liberarsi dai vincoli che bloccano la crescita e dalle regole che non fanno essere se stessi per trovare la propria strada; pensare prospetticamente ad ampio raggio; trovare un'alternativa oltre l'ostacolo che verifichi la propria capacità di scelta; superare la distanza che separa dall'altro attraverso l'empatia. Il pensiero empatico permette di comprendere le rappresentazioni del mondo altrui, in un'attitudine interpretazionista affine alla postura di un ricercatore. Un percorso di ripensamento autobiografico siffatto

contribuisce quindi alla formazione sia di una mentalità filosofica e scientifica, sia di una sensibilità maggiore alla solidarietà per gli altri, sia, infine, di un *habitus* intellettuale i cui effetti si riverberano in campi diversi: dalla professione alla vita privata, da un modo di interagire con gli altri alla “capitalizzazione” migliore di ciò che si è e si può ancora diventare (Demetrio, 1996, pagg. 194-195, virgolette e corsivo nell'originale).

Si può dire, allora, che la meta-riflessione offre un'occasione di cura di sé attraverso la cura della vita (cognitiva ed emozionale) della propria mente, che necessita di tempo per fermarsi e ripensare al di là dei ritmi frenetici e delle richieste prestazionali del presente (Mortari, 2009).

4.3.2.2 LE RADURE DEL PENSIERO

Chi si avventura in questa speciale pedagogia della memoria è come se attraversasse i luoghi oscuri del bosco in cerca delle radure, delle luci che possono trasformare il disagio in un'altra forma, tra la storia passata, il dolore presente e il progetto futuro. L'educazione, in effetti, nella sua etimologia latina è riconducibile sia al significato di <<tirare fuori>>, che a quello di <<condurre altrove>>, in uno spazio che va oltre l'esperienza quotidiana, in cui ricostruire il senso perduto dell'esistenza: la <<radura>> (Mortari, 2006; 2006a) rappresenta allora quel campo di esperienza in cui è necessario trasportarsi, fuori dal quotidiano, per raccontarsi di nuovo e sperimentare il vincolo e la possibilità del limite come messa alla prova in un campo socializzato protetto (Ceruti, 1986). Essa è "un luogo propizio, uno spazio circoscritto, regolato, riconoscibile come spazio transizionale, iniziatico" che restituisce "le cose ai loro principi di connessione, alle loro radici archetipiche" (Mottana, 2004, pag. 93). La radura è il luogo visionario e creativo in cui trovano posto le fragilità, in cui sospendere il giudizio per riordinare il mondo. Questo spazio di tregua felice, intermittente ed eccezionale, può accogliere simili istanze, connotandosi con riti di accesso "in modo da rendere evidente la soglia di abitabilità e il carattere inconfondibile e altamente specifico dell'esperienza che in esso si svolge", permettendone ai partecipanti una "ri-conoscenza" (*Ibidem*) del e verso il mondo. La radura è un luogo estatico in un "tempo estetico" (Garista e Zannini, 2003, pag. 131; De Bono, 2004; Fachinelli, 1989a) in cui ci si può riappropriare di sé, facendo in modo che la reazione al disagio diventi creazione. Questo luogo-altro è "il regno dell'ideale, dell'immaginazione, del fantasticare (...), necessario per il benessere del protagonista, perciò la resistenza si esperisce nel *sogno*, nei tempi e nei luoghi di un mondo completamente interiore" (*Ivi*, pag. 133, corsivo nell'originale). In questi luoghi, le parole richiedono di ritrovare consistenza e di radicarsi saldamente all'esperienza vissuta e al desiderio profondo, mentre il discorso che tessono assume una trama fragile, perché le idee svelano la propria natura contestuale e finita, tornando sensibili al presente: pensarsi pensare

implica la “*coscienza critica del proprio sapere (...) e delle sue procedure*” per aver consapevolezza della proprie risorse e dei propri limiti (Mortari, 2002, pag. 158, corsivo nell’originale).

4.3.2.3 RESTITUIRSI AL MONDO

La restituzione a se stessi e alle cose avviene, infatti, attraverso un nuovo sguardo rivolto all’interiorità, per cui il rispetto per il mondo nasce dalla percezione di farne parte e di poter quindi cogliere “l’intrinseca finalità riposta in ogni cosa” (*Ivi*, pag. 18). Questo modo di guardare è “attento e risanatore, e la guarigione che ne scaturisce si rende contemporaneamente strumento di autoguarigine” (*Ibidem*).

Ecco che, allora, la cura di sé attraverso l’educazione interiore ed il pensiero autobiografico, di tradizione antichissima, diventa un’azione imprescindibile, perché “il sedimentarsi progressivo dentro di noi delle esperienze di vita (...) *edifica* quel che siamo” (Demetrio, 1996, pag. 112, corsivo nell’originale), e solo l’abitudine alla riflessione sulla propria interiorità può renderci consapevoli di noi stessi e di ciò che possiamo diventare (Demetrio, 1999; 2000; 2005; Demetrio et alii, 1999), senza dimenticare che

ci sono lati femminili e infantili, vulnerabili, delicati dell’esperienza che vanno salvaguardati, come il riposo, la contemplazione, la *rêverie*, la solitudine, il silenzio. Anche il fallire, l’errare, il morire debbono poter trovare luogo, tempo e significato per essere accolti, compresi ed elaborati (Mottana, 2004, pag. 47, corsivo nell’originale).

Guida essenziale e modello di ogni operatività dello sguardo orientato in una tale direzione – che si può a buon diritto definire ermetica o “ermesiana”⁹¹, poiché ispirata alla lezione del dio della

⁹¹ In tal senso ci si riferisce al mito di Hermes, messaggero degli Dei, ladro, patrono degli artisti e dei medici, che nella letteratura alchimista rappresenta il principio mercuriale; tale

comunicazione e della congiunzione fra il superiore e l'inferiore, tra il diurno e il notturno, tra la vita e la morte – è quella della dottrina alchemica, che fa proprio della connessione profonda l'atto sulla materia (la trasmutazione del metallo vile in oro, della materia prima in “quinta essenza” attraverso l'elaborazione completa della sua natura *elementale*) e l'atto interiore, spirituale (di trasmutazione della psiche ferma alla comprensione letterale dei fenomeni in psiche capace di comprensione simbolica) il suo nucleo essenziale (*Ivi*, pag. 10, corsivo e virgolette nell'originale; Mottana, 2002).

Tracce di un simile sguardo trasformatore, poetico, paziente e profondo, che richiede abbandono ed attesa, si possono, per esempio, ritrovare

sia in quelle manifestazioni immaginative dell'archetipo, come riti, miti, sogni, visioni, sia nelle produzioni immaginative di individui particolari dotati di capacità visionaria, capaci cioè di trasmutare attraverso la propria operatività creatrice l'esperienza in simbolo (Mottana, 2004, pag. 29; Mottana, 1998)

come sono, appunto, anche i soggetti resilienti. La creatività diventa, in questo caso, ermeneutica, perché è significatrice e ri-significatrice degli eventi legati in una storia in cui soggetto e mondo si sono ricongiunti in un senso coerente e nuovo⁹².

principio permette la trasformazione della materia dagli stati più vili a quelli più eterei. Ma Hermes è anche tutore di Dioniso, semidio che un mito racconta fatto a brani e cucinato dai Titani, poi riportato in vita dall'amore della nonna Rea: torna il tema della trasformazione, della rinascita e della resurrezione, che ben si può accostare per assonanza alle vicende dei resilienti di cui abbiamo trattato sinora.

⁹² *Resilience* è affine a *reliance*, “rilegatura” (Mottana, 2002).

4.4 CONSIDERAZIONI

Sanità e malattia sono sempre esiti di una logica connettiva, tale per cui anche la malattia è da intendersi come una “cerimonia di auto guarigione” e il migliore tentativo di autocura possibile attivato all’interno di un contesto malsano (Bateson, 2006; Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971): basandosi sull’insopprimibile attitudine dell’essere umano di trovare strategie per far fronte alle situazioni difficili, è possibile ipotizzare sia che ogni contesto (o alcuni dei membri che ne fanno parte) possa essere potenzialmente resiliente, sia che possa essere messo in atto in esso un progetto in grado di generare nicchie di resilienza. La persona che le abita deve, però, attraversare delle sfide per giungervi: ri-fondare la fiducia che genera speranza, di modo che non siano alimentate eccessive attese di riconoscimento e sostegno, nonché affrontare le <<messe alla prova>> al fine di testare la valenza reale delle proprie competenze; muoversi in autonomia prendendo su di sé la propria responsabilità, al di là del dubbio o della vergogna, ponendosi dei fini e attuando iniziative per raggiungerli, sentendosi competenti anche attraverso la cooperazione; infine, essere fedeli a se stessi pur avviando relazioni prossimali e intime, che non minacciano lo scacco che getta in una condizione di inferiorità e perdita di controllo, ma alimentano la capacità di cura e rafforzano il senso di integrità personale e integrazione sociale (Erickson, 1962). Ma ogni persona è parte di un contesto più ampio, di un gruppo che, allo stesso modo, deve possedere delle caratteristiche resilienti: il gruppo, innanzitutto, deve essere nato, avere uno scopo condiviso, accettabile e chiaro che fornisce energia e motivazione per agire realmente e progredire; le relazioni al suo interno devono essere solidali e i ruoli definiti, la partecipazione dinamica e la comunicazione fluida; ogni incontro deve avere un obiettivo ed è utile ad esso, perché il gruppo si mostra capace di identificare e risolvere gli ostacoli e di decidere; sono assolute le funzioni di animazione, chiarificazione (definire termini, riformulare e riassumere il discorso, spiegare),

organizzazione (stabilire turni di parola, regolare la partecipazione, rispettare i tempi) e facilitazione (esprimere emozioni, focalizzare le cause dei malesseri, divagare usando l'umorismo, focalizzare distinguendo contenuto ed emozioni; Comunian, 2004). L'importanza della dimensione del gruppo sano è determinata, quindi, dalla sua capacità di offrire legami di fiducia che ripristino il senso di comunità disperso dalla frammentazione dei servizi e dai processi di globalizzazione in atto. La promozione di pensieri e azioni resilienti nei professionisti della cura ha una ricaduta immediata sulla salute mentale personale, ma anche su quella degli utenti e sulla qualità del clima generale dei contesti in cui si va a operare; certamente, le difficoltà oggettive di attuazione di progetti resilienti permangono e permarranno a lungo a causa delle politiche sociali attuali e della cultura di stampo utilitaristico-economico che domina la scena contemporanea e contribuisce a creare ulteriori problemi (come la precarietà e la disoccupazione), accanto a quelli già citati precedentemente (la complessa storia personale delle educatrici, le condizioni materiali di lavoro nelle istituzioni e il coordinamento con le altre professionalità coinvolte, la tipologia degli utenti). Ciò implica un profondo ripensamento delle priorità educative attuali, spostando l'attenzione dalle richieste prestazionali funzionali al mondo del lavoro all'offerta di esperienze significative, eticamente dense, in cui sia possibile imparare a prendere la parola, a soppesare le differenze, a darsi tempo per pensare i propri pensieri, le proprie emozioni e apprendere ad aver cura di sé e degli altri, ricostituendo il senso di comunità sgretolato dalla logica consumista contemporanea; ciò equivale a dire che il paradigma utilitaristico dovrebbe essere sostituito dall'attitudine a pensare le questioni fondamentali dell'esistenza, compreso l'orientamento di una dimensione politica verso la pluralità e la cooperazione responsabile. Ma, accanto al modo di fare educazione, è necessario pensare anche un modo etico e politicamente denso di fare ricerca, ossia

impegnarsi a:

- elaborare teorie a partire dall'esperienza,
- approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie,

- documentare le esperienze secondo i criteri che garantiscono il rigore metodologico della ricerca sul campo,
- e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione (Mortari, 2002, pag. 179).

In questo senso, per operare interventi di esplorazione e di azione nei contesti formativi mirati a raccogliere le effettive condizioni professionali di benessere o di malessere, per offrire spazi di pensiero che aprano la strada a pratiche resilienti e di (auto)cura educativa, nasce l'esperienza di ricerca sul campo che sarà esposta nel capitolo successivo.

5. LA RICERCA PEDAGOGICA NEI CONTESTI EDUCATIVI E FORMATIVI

Il presente progetto di ricerca prende l'avvio dalla constatazione della sovente condizione di disagio professionale ed esistenziale in cui versano gli educatori e le educatrici mentre svolgono il proprio lavoro sul campo. A partire dall'esperienza personale e da quella raccontata da amici e conoscenti, raramente mi è capitato di far parte o di conoscere qualcuno che facesse parte di gruppi di lavoro che non mettessero a repentaglio la propria salute fisica e mentale, cosa che, al di là dei discorsi fatti e della consapevolezza necessaria rispetto agli effetti della propria storia di formazione, solleva forti dubbi e gravose domande sulla qualità dell'organizzazione dei servizi e sulle politiche sociali italiane effettivamente promosse a loro sostegno, alla luce dei continui tagli dedicati ai settori dell'istruzione, della ricerca e dei servizi. Fatta quest'amara considerazione, volendo seguire lo spirito resiliente, è doveroso rivolgere il pensiero e l'azione verso la ricognizione di quei gesti di cura che possono, invece, promuovere benessere anche nei contesti educativi e formativi; in questa direzione è stato pensato l'intervento esposto in questo capitolo, mirato a generare una riflessione capace di produrre apprendimento e consapevolezza, aprendo, perciò, a possibilità di cambiamento e di crescita personale, professionale e di gruppo. Prima di presentare il percorso e i suoi esiti, è necessario però soffermarsi a considerare lo stato generale di salute della ricerca in educazione ed esporre esplicitamente il metodo utilizzato in questo intervento.

5.1 PREMESSE: IL RAPPORTO TRA TEORIA E PRASSI

La questione dello statuto disciplinare della pedagogia non preclude la qualità scientifica e filosofica della ricerca in educazione, ma è stata comunque causa di un "ritardo della ricerca empirica, di debolezza delle

proposte operative e di marginalità della riflessione teorica” (Massa in Mantegazza, 1998, pag. 7). Se la ricerca non ha bisogno di sussumere dalla filosofia norme, fini o valori da cui essere diretta, ne può tuttavia trarre giovamento a livello teoretico, e di conseguenza pratico, esattamente come accade per l’esperienza educativa. Tuttavia, il rapporto tra teoria e prassi, che come detto fonda il sapere pedagogico nel suo farsi, è un nodo delicato che presenta diversi problemi: da una parte, l’identificazione della pedagogia come appendice della filosofia ha sviluppato per secoli solo la ricerca pura, ossia dal punto di vista teoretico, in modo svincolato ed autonomo rispetto alle pratiche esperienziali, almeno fino agli inizi del XX secolo.

Dall’altra parte, considerare invece i problemi reali e significativi dell’esperienza, dall’insufficienza pratico-operativa “delle teorie pedagogiche tradizionali (...) contribuisce a corroborare la domanda di nuove strategie teoriche”, ma

conduce per l’altro verso a intendere e assumere l’educazione non già nel senso preminente di oggetto-problema che richiede di venire investigato e conosciuto *in quanto tale*, ma in senso esclusivamente e (soprattutto) *immediatamente* tecnico-operativo-esecutivo, cioè in relazione primaria ai modi della sua realizzazione/applicazione, del suo *funzionamento strumentale*. (...) Al paradigma tradizionale – che assumeva la pedagogia come luogo dell’applicazione ai temi e alle questioni educative di apparati categoriali-logici-valoriali previamente definiti e fissati nell’ambito di qualche sistema di natura ideologica -, va sostituita una concezione della pratica teorica che sia pertinente allo *specifico* oggetto-educazione, a sua volta considerato come *problema*. Problema che richiede di venire affrontato, per così dire, *iuxta propria principia*, ovvero sia approntando *ex novo* strumenti teorici e abiti metodologici pertinenti e opportuni (Cambi et alii, 2001, pag. 113, corsivo nell’originale; Bertolini, 1988).

Se fare ricerca significa, in senso lato, “utilizzare un metodo rigoroso per affrontare un problema in modo critico” (Mantovani, 1998, pag. 2), allora la domanda cade su quale sia il metodo adatto all’indagine pedagogica che leghi teorie e pratiche in modo sinergico e fecondo per entrambe, che renda conto della struttura di senso dell’educazione senza perderne in scientificità:

ciò di cui abbiamo maggiormente bisogno è una elaborazione di categorie osservative e di costrutti teorici specificamente pedagogici in grado di catturare la strutturazione complessa dei dispositivi spaziali, temporali, simbolici e corporali in atto in ogni accadere educativo (Massa, 1999, pag. 16).

5.1.1 TENTATIVI DI RICERCA SPERIMENTALE: L’APPROCCIO QUANTITATIVO E LE SUE PROBLEMATICHE

E’ stato detto che i primi tentativi di connettere teoria e prassi nel fare ricerca applicata hanno preso corpo con la pedagogia sperimentale, grazie per esempio ai contributi di Comenio, Montessori, Freinet e Claparède. In Italia, il dibattito si accese tra laici e cattolici: i primi rifiutavano la possibilità di misurare valori e fini dell’educazione (vedi la scuola salesiana), i secondi perseguivano l’idea di sistematizzare i mezzi di un sapere spesso assai vago, pur consci di quanto fosse incerto e difficoltoso applicare il metodo sperimentale puro in ambito pedagogico (vedi autori come Gattullo). Tuttavia, ispirati dal positivismo, rivolsero entrambi i primi esperimenti soprattutto alla didattica, luogo eletto di specificità pedagogica, scelto in quanto spazio pubblico in cui vengono applicate delle tecniche quantificabili, isolandole da temi complessi e opachi (come la qualità delle relazioni, gli aspetti emotivi, morali o sociali dell’insegnamento-apprendimento), considerati ambito per riflessioni filosofico-esistenziali (Mantovani, 1998; 1998a). Ciò ha legato strettamente la ricerca empirica alla ricerca didattica, in una quasi totale identificazione, producendo un proliferare della ricerca tecnologica che rischia di appiattirla meramente

sulle pratiche, dimenticando il cuore teorico dell'oggetto-educazione come già affermato in precedenza (Massa, 1999; Cambi, 2005; Cambi et alii, 2001).

L'approccio sperimentale consiste nell'applicazione di procedimenti quantitativi, mutuati dalle scienze naturali: si pone un problema, si individuano il campione e le variabili osservabili, si formulano delle ipotesi di indagine, si approntano metodi e strumenti per la verifica statistica delle ipotesi (per esempio questionari, interviste strutturate, osservazione sistematica), si interpretano i dati raccolti; la ricerca è ritenuta valida se è ripetibile, generalizzabile, estendibile. Questo modello si basa su procedure perfette, garantisce un'oggettività forte e produce procedure rigorose e controllabili. Tuttavia, il realismo ingenuo che lo fonda, pretendendo di spiegare fino in fondo la realtà, quando indaga i fenomeni umani si scontra con l'emergenza di variabili non previste, non riducibili a dati numerici o categoriali, nonché con la ramificazione delle teorie che si modificano in corso d'opera nell'incontro col campo d'indagine e che non sono neutre od univoche rispetto ai dati. Inoltre, si rivela inservibile se si vogliono indagare aspetti intrinseci ai fenomeni educativi, quali per esempio gli affetti, le intenzioni, i significati, i valori, le motivazioni etiche, rendendo necessario un ripensamento dei modelli di ricerca basati su paradigmi positivisti classici (Mortari, 2003a; 2004).

5.1.1.1 IL METODO CLINICO-SPERIMENTALE

Il problema del trattamento di dati <sporchi>, non perfettamente classificabili o generalizzabili, nonché del rapporto tra soggetto e oggetto in ricerca, è stato affrontato in prima battuta da J. Piaget, con la messa a punto un metodo cosiddetto clinico-sperimentale alternativo al metodo quantitativo puro. Tale metodo consisteva “nel partire dall'osservazione, nell'interagire con il soggetto, nell'introdurre via via elementi critici, dirigendo il soggetto ma anche lasciandosi dirigere dalle sue reazioni, cercando poi di pervenire a una descrizione sistematica e a

un'interpretazione del processo indotto e del materiale raccolto” (Mantovani, 1998, pag. 16). Piaget quindi

operava introducendo, in una naturale situazione di interazione tra adulto e bambino, una variazione, un elemento critico, un problema – per esempio un oggetto interessante per il bambino stesso – e osservava come il bambino reagiva; tali osservazioni, incominciate in modo occasionale con i propri figli, assumevano in un secondo momento carattere di sistematicità e venivano utilizzate per verificare o modificare le ipotesi sullo sviluppo che via via Piaget veniva elaborando (*Ivi*, pag. 15).

Questa procedura, sufficientemente descrittiva e, al contempo, sufficientemente rigorosa, dischiuse la possibilità di pensare la scientificità della ricerca svincolandola dalla situazione sperimentale classica, ponendo le basi per una successiva apertura ai metodi qualitativi della ricerca, che qui in particolare affronterò in maniera più specifica ed articolata.

5.1.2 L'APPROCCIO QUALITATIVO: IL CAMBIO DI PARADIGMA

Guba intende un paradigma come “un insieme di assunzioni o premesse che <<guidano l'azione>> epistemica” (Mortari, 2003a, pag. 9, virgolette nell'originale) e definiscono in cosa consiste la ricerca, quale sia il suo scopo, quale l'oggetto, quali i metodi (per esempio studio di caso, etnografia, ricerca-azione,...), quali le tecniche d'indagine (per esempio interviste in profondità, osservazione, analisi del discorso,...), quali le procedure di validazione. Un paradigma, dunque, definisce delle premesse ontologiche (com'è la realtà che indaghiamo), gnoseologiche (cos'è la conoscenza), epistemologiche (come si costruisce la conoscenza), etiche (che responsabilità sono in gioco) e politiche (che tipo di ricerca è utile) (Mortari, 2002; 2003a; 2004). Tutto ciò può indicare quanto la scelta del paradigma di riferimento sia fondamentale nel costruire e determinare il tipo di indagine che si andrà a fare.

Il recente passaggio da un paradigma positivista ad uno ecologico-ermeneutico nelle scienze umane è l'esito della fondamentale constatazione che il positivismo sia riduttivo rispetto alla realtà su cui vuol far presa, ma ha origine all'interno delle scienze naturali stesse, a partire dall'affermazione del principio di indeterminatezza di Heisenberg per le particelle subatomiche, che scardina l'idea di un soggetto separato dall'oggetto e la certezza della totale prevedibilità del reale (Mortari, 2003a). Secondo il paradigma ecologico, non è più il positivismo la teoria di riferimento, ma esiste una costellazione di ipotesi gnoseologiche che racchiude in sé, ad esempio, la *critical theory* (afferente alla scuola di Francoforte, Foucault, Freire), il costruttivismo, il marxismo, il femminismo, il problematicismo di Banfi, la fenomenologia, la teoria sistemica-relazionale, l'etnometodologia e l'interazionismo simbolico (Guba e Lincoln, 2005; Demetrio, 1992).

L'approccio ermeneutico, tuttavia, non nasce con la crisi dei paradigmi del secolo scorso, ma ha radici molto più antiche: accanto alla corrente positivista di stampo galileiano, che mira a trovare spiegazioni lineari di causa-effetto e a misurazioni esatte, è sempre esistita una corrente di stampo aristotelico, che invece si preoccupa di interpretare i fatti con intenti puramente classificatori od euristici, come per esempio nell'esegesi biblica (Mantovani, 1998). Dilthey individuò nella prima la radice delle scienze naturali, mentre nella seconda quella delle scienze dello spirito, o scienze umane, "dell'uomo e per l'uomo" (Bertolini, 2005, pag. 32). L'intento ermeneutico di queste ultime si esplica nella ricerca empatica del senso nascosto che le persone attribuiscono al reale, ossia le interpretazioni che orientano la percezione del mondo ed il suo agire in esso, aggregati di significati legati alla relatività storica e situazionale (Demetrio, 1992).

Nell'empirismo e nel positivismo la qualità come categoria significativa per lo studio della natura e dei fenomeni non si pone: perché *indeterminabile*. Soltanto con il pensiero e l'epistemologia, prima sistemica, e poi della complessità, l'idea di qualità (per la fenomenologia husserliana, per l'esistenzialismo, per il

<<pensiero debole>>, la qualità, al contrario, è, in quanto soggettività, *la realtà*) trova una sua rilegittimazione anche nelle scienze fisiche (si pensi alla teoria dei quanti). *Qualità* diventa attributo di globalità, totalità, complessità, organicità e sempre in un'accezione eraclitea: contrassegnata dall'intrinseco movimento sia delle percezioni che delle cose fisiche. La qualità è pertanto una nostra rappresentazione soggettiva e forma o modalità di un intero. la qualità non può essere quindi disaggregata e semplificata nelle sue parti costitutive, pena la sua vanificazione. La qualità è scientificamente irriducibile e, ogni tentativo volto alla separazione di essa in componenti, non ci fornisce che altre qualità. Il pensiero della e sulla qualità cercando le interconnessioni tra i mondi qualitativi che si compongono e ricompongono è inarrestabile ed è (modernamente) un'entità <<ecologica>> che consiglia al ricercatore di rivedere i paradigmi epistemologici della scienza occidentale (di cui è imbevuto) e che si serve di categorie inadatte di fronte al compito euristico che voglia includere la qualità (Demetrio, 1992, pag. 79, corsivo e virgolette nell'originale; Denzin e Lincoln, 2005).

Tuttavia, l'indagine condotta secondo questo metodo non è scevra di ostacoli, proprio in quanto si deve confrontare col paradigma quantitativo tradizionale giustificando la propria fondatezza scientifica, come vedremo nel paragrafo successivo.

5.1.2.1 PROBLEMI METODOLOGICI LEGATI ALLE RICERCHE QUALITATIVE

In questo tipo di indagine, il ricercatore è in contatto diretto col campo, ed il suo percorso subisce variazioni in itinere, articolandosi e ramificandosi in modo problematico e problematicista, comportando alcune questioni metodologiche di grande rilevanza per la validità della ricerca (Demetrio, 1992): le domande hanno solo un ruolo di primo orientamento; le teorie emergono dal percorso; il campione scelto non è statisticamente significativo (i risultati non sono generalizzabili); i dati sono raccolti man

mano che si procede nelle interazioni senza una procedura costante o univoca e risultano spesso frammentari o non rilevanti (i risultati non sono replicabili); non sempre gli errori rilevati possono essere corretti; l'analisi dei dati è induttiva. Inoltre,

l'assenza di controllo della situazione da parte del ricercatore implica l'impossibilità di stabilire relazioni causali tra variabili nel contesto educativo (non si può essere certi che sia proprio una specifica innovazione a modificare un particolare aspetto, perché vi sono covariazioni continue delle condizioni contestuali); l'assenza di procedure predefinite per analizzare le interazioni che avvengono nella pratica in forme spesso imprevedibili pone continue minacce alla validità della ricerca qualitativa e richiede la continua riflessione da parte del ricercatore sul suo progetto di ricerca; dal punto di vista personale, il coinvolgimento nel lavoro sul campo crea ansia, stanchezza, conflitti con i partecipanti alle attività del contesto (Sorzio, 2005, pag. 18; Denzin e Lincoln, 2005; Coggi e Ricchiardi, 2005).

Il coinvolgimento del ricercatore acutizza la necessità di essere responsabile di ogni singolo passaggio del procedimento, e lo pone continuamente in bilico tra distanza e coinvolgimento⁹³. In questo modo, la sensibilità personale diventa essa stessa uno strumento di indagine, regolando la qualità della sua presenza sul campo attraverso la propria risonanza ricettiva e l'adattabilità alle circostanze (Mortari, 2003a). Il rischio è che l'indagine possa essere vissuta come un'intrusione, o un'occasione per guadagnare dei vantaggi: occorre evitare di venire strumentalizzati, pattuendo con chiarezza un contratto in cui definire aspettative ed impegni reciproci, nonché l'uso possibile dei risultati ottenuti (Sorzio, 2005; Coggi e Ricchiardi, 2005).

5.1.2.1.1 La questione della validità

⁹³ Nel resoconto di ricerca, può essere utile decontestualizzare gli enunciati evitando, per esempio, i pronomi personali.

Sicuramente, la validità di una ricerca qualitativa dipenderà non tanto dall'originalità del tema, quanto dal rigore metodologico e dalla coerenza discorsiva del disegno di ricerca, in cui compaiono gli scopi, il quadro teorico di riferimento, le domande di ricerca, il metodo (scelta dei casi, strumenti per la raccolta dei dati, analisi dei risultati).

Questo tipo di indagine si basa su procedure imperfette, con metodi euristici che producono giudizi ponderati, ossia ragionevoli e fondati sul rigore interpretativo. Una ricerca è così valutata non per la sua oggettività, ma secondo criteri di equilibrio riflessivo, ossia di ispezione costante delle operazioni intellettuali del ricercatore nel suo percorso di indagine. Tali criteri riguardano la significatività della domanda, l'attenzione ai riferimenti teorici di fondo, l'accessibilità dei dati, l'ampiezza e l'accuratezza della descrizione, il metodo usato, ossia: la qualità delle inferenze tra dati e concetti; la corrispondenza tra le domande, la raccolta dei dati e la loro analisi; la coerenza globale del progetto. Inoltre, non bisogna dimenticare il rispetto dei vincoli etici, che riguardano la conformità tra i bisogni del destinatario e quelli del ricercatore, nella responsabilità di interpretazione dei dati, nelle costruzioni delle relazioni e nelle ricadute pubbliche dei risultati (Sorzio, 2005). Guba e Lincoln propongono di sostituire la verifica della validità con quella della credibilità (coerenza interna), della trasferibilità (rilevanza interpretativa per altri contesti), della confermabilità (riflessività del ricercatore) e dal supporto (accessibilità della lettura e della comprensione delle procedure da parte della comunità di ricerca) (Sorzio, 2005).

5.1.3 RAPPORTO TRA APPROCCIO QUANTITATIVO E QUALITATIVO

Ad ogni modo, la separazione tra approcci quantitativi e qualitativi non è così netta, anzi, Guba e Lincoln (2005) parlano di effettuare *bricolage* e contaminazione di paradigmi (da un punto di vista che è quello della fenomenologia interpretativa), per rispondere alla necessità politica, etica e

poetica di cogliere la verità dell'altro senza colonizzarlo con le nostre categorie pregresse. Allo stesso modo, è auspicabile, per alcuni autori come Lumbelli e Bertolini, usare diversi metodi in una stessa ricerca, integrandoli in una consapevole complementarità in un mosaico che renda conto a trecentosessanta gradi del fenomeno che si vuole indagare. E' possibile, per esempio, iniziare con metodi qualitativi per ottenere dei risultati esplorativi, per poi generalizzarli con metodi quantitativi; o, al contrario, partire con metodi quantitativi, per poi passare a quelli qualitativi per andare in profondità su alcuni aspetti che si ritengono più interessanti (Mantovani, 1998; Caronia, 1997).

5.1.4 IL MODELLO DELLA CLINICA DELLA FORMAZIONE

Il modello di riferimento per questa ricerca è quello della clinica della formazione, che costituisce non solo un ambito di riflessione teorica sulla pedagogia, ma anche un metodo empirico di ricerca e una specifica proposta formativa (Rezzara e Riva, 1999). La clinica della formazione è stata ideata da R. Massa negli anni Ottanta, intendendo come formazione un oggetto la cui densità intrinseca richiede un'elaborazione critica e consapevole, in modo da entrare in contatto con i fenomeni educativi rivelandone gli aspetti nascosti, latenti (Massa, 1992; Riva, 2000), ossia "tutte quelle dimensioni presenti nella pratica educativa che sfuggono ad una seria e rigorosa dichiarazione di intenti teorici e metodologici" (Rezzara e Riva, 1999, pag. 16).

Ci sarebbe, infatti, un nucleo duro di idee costituito da presupposti che tendono a rimanere non-osservati, non-interrogati e che, proprio per il loro agire tacitamente, esercitano un forte potere performativo sul processo di elaborazione dei mondi di significato. Questo respirare irriflesso della mente assume una tonalità veramente problematica quando ad annodarsi nel tessuto del pensiero sono quelle idee che, concretizzando specifiche risposte

alle questioni fondamentali, hanno il potere di condizionare le mosse che sono decisive per le nostre esistenze (Mortari, 2002, pag. 71).

Sono quei pensieri che possiedono la mente, invece di esserne posseduti, e che richiedono, perciò, di essere messi in evidenza per permettere una risignificazione del mondo coerente più consapevole e autentica. Nell'accadere educativo non è cosa facile: di fatto, come già detto, la stessa materialità educativa del dispositivo, del *setting* in cui avviene l'educazione, è una struttura latente, che va indagata attraverso lo studio dei processi formativi (Barone, 1997). In questo può essere d'aiuto la ricerca empirica: il metodo clinico è, in questo caso, un metodo idiografico, situazionale, intensivo e processuale (evolve nel tempo), ermeneutico, storico-genetico-ricostruttivo, qualitativo, che non è né positivista né naturalistico⁹⁴, ma intende svelare i modelli pedagogici impliciti al fine di provocare una comprensione modificatrice dell'esperienza in atto, tramite la ristrutturazione del senso condiviso e la scoperta di parti inedite di sé e del gruppo. Ciò è possibile predisponendo un contesto adeguato e un atteggiamento professionale disposto a "porre sul campo la cornice di riferimento, lo sfondo contenitivo cui riandare mentalmente nei momenti (...) di difficoltà e di disorientamento, per poi disporsi a giocare e ristrutturare continuamente la partita" (Riva in Marsicano, 1998, pag. 394). Inoltre, è importante fondare il percorso su di un contratto psicologico e formativo chiaro tra le parti, sia rispetto al coinvolgimento e ai possibili effetti di relativa frustrazione e confusione, sia rispetto al dispositivo predisposto secondo un percorso di quattro stanze:

- nella prima si analizza la latenza referenziale, che riguarda il racconto del fenomeno, la cui esposizione rivela il punto di vista personale di chi narra; la teoria di riferimento è la fenomenologia;

⁹⁴ Nel senso piagetiano (ossia derivato dai metodi delle scienze naturali, che operano in laboratorio) o della *grounded theory* (che studia nel contesto di vita).

- nella seconda stanza si indaga la latenza cognitiva, che riguarda le rappresentazioni e le categorizzazioni con cui conosciamo il mondo; la teoria di riferimento è quella delle rappresentazioni sociali;
- nella terza stanza si affronta la latenza affettiva, che riguarda gli affetti, le fantasmatiche, la *rêverie* e le dinamiche relazionali in gioco; la teoria di riferimento è quella della psicanalisi e della psicodinamica;
- nella quarta stanza si esamina la latenza procedurale, che riguarda il dispositivo vero e proprio delle pratiche in corso; le teorie di riferimento sono lo strutturalismo e la psicanalisi.

Le stanze vengono via via esplorate seguendo le regole specifiche del *setting*, ovvero intransitività (il sapere si costruisce nell'esperienza e non è un dato di partenza offerto dal conduttore), oggettivazione (l'interpretazione non avviene rispetto al mondo intrapsichico dei partecipanti, ma rispetto agli eventi considerati), referenzialità (rispetto sia ai modelli teorici di appartenenza, sia agli oggetti di lavoro quali film, episodi, disegni, paesaggi tridimensionali), impudicizia (a ognuno è chiesto di esporsi il più possibile senza censure) e, infine, avalutatività (non si esprimono giudizi di valore e ogni posizione va argomentata per renderla comprensibile; Massa, 1992).

Questo tipo di percorso è utile sia per interpretare i dati al primo livello di analisi, che nei gruppi di formazione, quando si vuole affrontare una riflessione di secondo livello sul proprio modo di fare, e di stare in, formazione.

Nella ricerca di tipo clinico il rapporto teoria-prassi è un nodo centrale: la parte empirica di lavoro sul campo è sempre strettamente legata ad un momento di riflessione teorica forte. La validità dei risultati dipende, anche qui, dall'esplicitazione delle categorie teoriche e degli strumenti usati per approssimarsi il più possibile alla messa in luce delle latenze sociali, pedagogiche, individuali dei soggetti in ricerca. E' possibile fare ricerca relativamente a situazioni formative, testi, contesti di educazione non intenzionale, oppure attraverso lo studio di caso, che è possibile affrontare con interviste in profondità, colloqui, osservazioni partecipanti o di tipo

etnografico, ricostruzioni di storie di formazione, analisi socio-organizzative o individuali (Massa, 1992; Riva, 2000; Rezzara e Riva, 1999; Palmieri, 2000; Palmieri e Prada, 2008).

L'interpretazione dei dati è di tipo olistico, ossia si cerca una comprensione globale del fenomeno, al di là di un tecnicismo riducente che frammenterebbe la realtà. Il percorso ermeneutico è complesso, fa la spola tra locale e globale per rendere conto di diversi punti di vista. Il metodo usato è perciò indiziario e simbolico, cerca cioè di cogliere i diversi chiaroscuri, i significati nascosti o meta, che possano insieme tessere il quadro generale. In questo, ha molta importanza il ruolo del ricercatore, che deve saper ascoltare le risonanze emotive del proprio inconscio, in modo da decodificare il *transfert* pedagogico, e il relativo *controtransfert*, in atto tra i soggetti coinvolti. Resta, tuttavia, un'esperienza esplorativa, che non definisce cioè i contenuti in senso stretto, ma che ha, comunque, una struttura metodologica forte.

5.2 ESPERIENZA SUL CAMPO: RICOGNIZIONE INIZIALE

Dopo aver esposto brevemente alcuni dei nodi cruciali della ricerca qualitativa in capo educativo e aver precisato il paradigma teorico-pratico di riferimento, verrà esposto ora il percorso empirico effettuato sul campo, accompagnato dall'analisi dei dati esperienziali ottenuti. In prima battuta, è stata effettuata una ricognizione iniziale presso un centinaio di cooperative e servizi residenziali operanti nella zona di Milano, Como e province. I primi passi hanno rivelato uno spaccato immediatamente interessante: l'intervento di ricerca, offerto come corso di formazione gratuito patrocinato dall'Università di Milano-Bicocca, a fronte di 75 richieste di contatto ha riscontrato interesse in 25 casi; tra questi, catturano l'interesse di quattro servizi in cui non operano educatori, ossia una cooperativa di bibliotecari che si occupa di corsi per aziende e della gestione di ludoteche e fonoteche; una comunità residenziale terapeutica in cui lavorano solamente infermieri, l'assistente sociale, lo psichiatra e uno staff di psicologi che riveste il ruolo di educatori; similmente, una struttura riabilitativa di stampo sanitario dedicata ai malati di mente, in cui lavorano infermieri, personale sanitario, psichiatri e, solo sporadicamente, quattro consulenti pedagogici: l'*équipe* richiede la formazione, ma la comunità in quanto tale non viene ritenuta educativa "perché non è una scuola"; infine, una cooperativa che offre lavoro a ex-tossicodipendenti o ex-carcerati che volutamente non annovera figure educative o psicologiche nel proprio organico, palesando un forte impianto imprenditoriale improntato alla produttività sulla scorta di borse di lavoro, occasioni di tirocinio e di inserimento lavorativo seguito da tutor operativi che si occupano del coordinamento delle attività. I tratti peculiari di questi quattro contesti fanno riflettere sia sulle rappresentazioni comuni e diffuse rispetto alle competenze educative, tali per cui non serve una formazione specifica per seguire progetti prettamente educativi (come nel

primo caso), sia sulla rappresentazione della professionalità medica e psicologica come comprendente il lavoro educativo, ma non viceversa (come nel caso), sia sulla rappresentazione per cui educazione coincide esclusivamente con istruzione (come nel terzo caso), sia sulla deriva aziendale che alcuni servizi possono assumere senza tenere conto dei bisogni formativi dei propri dipendenti (come nel quarto caso), quasi fosse una reazione di rigetto forte nei confronti delle istituzioni educative o riabilitative (la famiglia, il carcere) già sperimentate come fallimentari o portatrici di un'esperienza esistenziale dolorosa e da dimenticare.

In un caso, è stata ricevuta un'aspra critica da parte della coordinatrice di un CDD comunale, che asseriva la necessità che la formazione offerta gratuitamente pagasse i partecipanti affinché collaborassero; la responsabile, piuttosto anziana, ha esposto le proprie idee fortemente negative sia rispetto alla possibile utilità della formazione in generale, sia rispetto alla fallacia del mio progetto, ritenuto troppo generico per offrire un intervento *ad hoc* ritagliato sui bisogni del proprio servizio. La donna ha anche avanzato forti riserve rispetto alla mia formazione sulla base della mia giovane età, concludendo avvertendomi che mi stava offrendo consigli preziosi, di cui avrei dovuto farne tesoro per il mio futuro lavorativo (tutto ciò nonostante avesse ricevuto il mio curriculum e la presentazione generale del tema, della tipologia del percorso proposto e delle metodologie utilizzate). Sicuramente, il suo intervento ha offerto uno spaccato interessante delle condizioni climatiche in cui versano i CDD milanesi, che è stato arricchito dal colloquio con il responsabile dei servizi territoriali del Comune, che ha esposto le statistiche dei licenziamenti e di casi di *born out* in continuo aumento nei centri educativi per disabili dallo scorso al presente anno. Questo ha concorso a considerare i servizi dedicati alla disabilità come possibile contesto di ricerca, a causa delle condizioni lavorative particolarmente stressanti in cui devono operare gli educatori e le educatrici, nonostante le supervisioni mensili regolari e le équipes settimanali.

Alla fine, dopo aver vagliato le diverse strutture che offrivano la loro disponibilità mediante colloqui telefonici (di cui una già coinvolta in altre

ricerche effettuate dall'Università Bicocca), i colloqui effettivi presso il servizio sono stati tre: accanto a due CDD (uno comunale e uno privato con sovvenzioni comunali), si è profilata la possibilità di intervenire anche nell'*équipe* di una comunità diurna per malati di mente senza supervisione che, tuttavia, è stata scartata sia perché non disponevano di tempo sufficiente per ogni incontro, sia perché gli operatori richiedevano in realtà un corso teorico-pratico sulle dinamiche gruppali e le metodologie di conduzione dei gruppi.

5.2.1 SCELTA DEL SERVIZIO

Alla luce dei dati raccolti, la scelta è caduta sul CDD privato convenzionato col comune, in quanto la cooperativa che lo gestisce ha in carico anche il sostegno scolastico e interventi di assistenza domiciliare: il progetto, inizialmente, prevedeva il confronto tra più servizi con caratteristiche differenti, sia rispetto alla strutturazione materiale del servizio che all'utenza (per esempio il centro diurno per disabili e la comunità residenziale per malati mentali, ma anche il sostegno scolastico o domiciliare ai minori), nell'intento di rilevare somiglianze e differenze nel vissuto degli educatori e delle educatrici nei diversi contesti lavorativi. In seguito, per il lungo tempo che la contrattazione dei tempi e degli spazi ha richiesto, il progetto è stato ridimensionato al solo percorso esperienziale di clinica della formazione, dedicato all'*équipe* multidisciplinare del CDD, risentendo comunque dei disagi che la vita <<reale>> della struttura al di là e al di fuori del laboratorio imponeva, come se risucchiasse tutti gli spazi e i tempi senza lasciare dichiaratamente molto a disposizione per una sosta pensosa su quanto stava accadendo, ritenuta quasi superflua, in quanto non direttamente connessa alle azioni e alle pratiche educative vissute quotidianamente.

5.2.1.1 CARTA DEI SERVIZI

Volendo presentare il servizio presso cui la ricerca è stata svolta, riporto integralmente la Carta dei Servizi ufficiale da esso compilata e sottoscritta.

E' un documento, tramite il quale, la Cooperativa Sociale "Gabbiano Servizi" intende informare il territorio delle caratteristiche relative alla Comunità alloggio Socio Sanitaria denominata " Casa Gabbiano". La Carta dei Servizi, non è solo un documento informativo ma, anche di controllo, tramite il quale i fruitori del servizio possono verificare gli standard gestionali e qualitativi che vi sono pubblicati. Tale documento può essere soggetto a variazioni in base a cambiamento della struttura dei Servizi offerti e subire variazioni a seguito di modifiche di leggi, regolamenti e/o di organizzazione.

L'attuale versione è aggiornata a gennaio 2010.

La Cooperativa Sociale "Gabbiano Servizi"

La Cooperativa "Gabbiano Servizi" nasce nel 2000 con lo scopo di accogliere la persona nella consapevolezza della fragilità di ognuno, cercando di dare una risposta ai bisogni e di promuovere l'integrazione sociale dei disabili, anche grazie al legame forte con il territorio.

Gabbiano Servizi è una Cooperativa non lucrativa di tipo A, nasce dall'esperienza dell'Associazione Il gabbiano - noi come gli altri, che dal 1987 si occupa di disabili.

La spinta alla costituzione della Cooperativa è derivata dall'incontro e dalla volontà di persone con esperienza nel mondo del volontariato ed è frutto dell'evoluzione delle attività, in servizi educativi professionali.

Proponiamo percorsi individuali e personalizzati ponendo attenzione prima alla persona e poi ai diversi bisogni dettati dalla disabilità:

- servizi diurni finalizzati a potenziare le autonomie, a favorire il benessere, la socializzazione, la gestione del tempo libero;

- servizio residenziale rivolte a persone adulte con disabilità psico-fisica;
- servizi di sostegno educativo e/o socio assistenziale effettuati presso la famiglia, la scuola o altre strutture di accoglienza.

La Cooperativa nell'ottica di assicurare maggiore trasparenza e informazione si è dotata di uno strumento per migliorare la qualità dei propri Servizi: dal 2005 viene annualmente redatto il Bilancio Sociale

La Cooperativa riconosce i principi fondamentali emanati dalla Direttiva del Presidente del Consiglio dei Ministri del 24/01/1994 "Principi sull'erogazione dei pubblici servizi":

- Uguaglianza: Questo principio si sostanzia nella consapevolezza che ogni cittadino utente ha una propria specificità culturale, una propria storia, una propria concezione dell'educazione e della salute ed un proprio livello di comprensione delle indicazioni e delle proposte effettuate dagli operatori dei servizi. Nell'agire quotidiano perciò gli operatori della cooperativa sono guidati dal massimo rispetto e considerazione nei confronti delle opinioni del cittadino utente e sono costantemente orientati a sviluppare la capacità di ascolto per costruire relazioni di comprensione e di fiducia.
- Imparzialità: La Cooperativa si impegna affinché gli operatori dei servizi si attengano ai criteri di obiettività, imparzialità e giustizia, pur mantenendo un costante atteggiamento di vicinanza e di condivisione. A tutti gli ospiti deve essere assicurata la loro privacy al fine di rispettarne la propria dignità.
- Partecipazione: La Cooperativa, in un obiettivo di miglioramento continuo, si impegna a raccogliere in modo positivo reclami, suggerimenti, perplessità, momenti di riflessione sul servizio erogato

e sulla qualità dello stesso, cercando di soddisfare nel migliore dei modi le richieste degli ospiti.

- Efficienza ed efficacia: i servizi devono essere forniti utilizzando in modo armonico tutte le risorse di cui la cooperativa dispone, secondo criteri di efficienza (organizzazione delle risorse per il perseguimento del miglior risultato) ed efficacia (ottenimento di risultati il più possibile adeguati ai bisogni dell'utenza).

5.2.1.1.1 Centro Diurno Disabili “Casa Gabbiano”

Capacità di accoglienza e destinatari

Il CDD, accreditato dalla Regione Lombardia con Delibera VIII/1646 del 29/12/2005 per l'erogazione di prestazioni socio sanitarie, autorizzato dalla Provincia di Milano, in base al decreto di autorizzazione al funzionamento n. 341/2005 del 01/09/2005, ha una capacità recettiva massima di 25 utenti.

Il centro si rivolge a persone con disabilità grave, la cui fragilità è compresa nelle cinque classi S.I.Di. (sistema di classificazione definito dalla Regione Lombardia) e di età superiore ai 18 anni e di norma fino ai 65 anni.

L'inserimento di minori di 18 anni potrà avvenire seguendo indicazione della DGR n° VII/18334 del 23/07/2004 solo se si verificano le seguenti condizioni:

- Richiesta della famiglia di tutore/curatore/amministratore di sostegno;
- Valutazione della necessità di interventi di lungoassistenza da parte dell'ASL di residenza e dell'U.O. di Neuropsichiatria Infantile di riferimento o dello specialista neuropsichiatra infantile dell'Istituto di riabilitazione extra ospedaliera accreditato;
- Possibilità del nostro Ente di adeguare l'intervento alle necessità del minore.

Descrizione degli spazi

Il Centro Diurno Disabili "Casa Gabbiano" (CDD) si trova nel centro storico di Baggio, al piano terreno del complesso architettonico costituito dalla Canonica della Chiesa Vecchia (S. Apollinare) da poco ristrutturato e l'annesso cortile.

Finalità del servizio

Il CDD è una struttura semiresidenziale socio sanitaria destinata all'accoglienza di soggetti disabili con notevole compromissione dell'autonomia nelle funzioni elementari. Si tratta di una realtà di sostegno alla vita familiare che si concretizza con attività educative, socio sanitarie, socio riabilitative, ricreative diversificate.

Gli obiettivi del centro mirano alla crescita evolutiva dei soggetti, favorendo lo sviluppo delle capacità residue e della socializzazione, oltre che a mantenere le abilità acquisite.

Il Centro Diurno Disabili "Casa Gabbiano" nasce con lo scopo di accogliere la persona nella consapevolezza della fragilità di ognuno, cercando di dare una risposta ai bisogni e di promuovere l'integrazione sociale dei disabili, anche grazie al legame forte con il territorio in cui si opera. Attraverso il lavoro di equipe si ritiene di poter creare spazi di ben-essere, di aiutare le persone con disabilità a sviluppare maggiori autonomie, a instaurare relazioni significative, a inserirsi nel territorio...tutti aspetti che contribuiscono a migliorare la qualità di vita della persona e a stimolare nella comunità il senso dell'accoglienza che sono il fine ultimo della nostra Cooperativa.

Orari

Il Centro Diurno Disabili è aperto dalle ore 8.30 alle 15.30 da lunedì al venerdì per almeno 47 settimane all'anno come stabilisce la DGR n° VII/18334 del 23/07/2004.

GIORNATA TIPO

Fermo restando la peculiarità dei progetti individualizzati si riporta uno schema semplificato di una giornata tipo:

Ore 8.30/ 9.00 Accoglienza.

Ore 9.00/12.00 Svolgimento delle attività educative interne ed esterne al C.D.D.

Ore 12.00/13.00 Pranzo

Ore 13.00/14.00 Svolgimento delle attività socializzanti, ludico-ricreative, di autonomia personale.

Ore 14.00/15.30 Preparazione e rientro a casa.

Servizi offerti

Il CDD adotta per ogni ospite il Progetto Individualizzato (PI). Il PI viene personalizzato tenendo conto delle risorse e dei bisogni di ogni ospite, e contiene le indicazioni generali. Inoltre viene adottato per ogni singolo utente il fascicolo sanitario che contiene informazioni relative alle necessità assistenziali, educative, sanitarie e riabilitative, e gli eventuali programmi e piani di trattamento.

Servizio educativo

L'attività educativa, nella figura di educatori professionali, si propone i seguenti obiettivi generali:

- stesura/aggiornamento della Cartella Individuale;
- sviluppare e mantenere le autonomie personali degli utenti;
- rinforzare l'identità personale e l'autostima;
- favorire l'integrazione sociale;
- garantire condizioni di benessere psico-fisico generale.

Queste proposte sono contenute nel Progetto Individualizzato (PI) in considerazione sia del grado di disabilità che del livello di autonomia di ciascun ospite. Nel progetto sono contenuti gli obiettivi e i metodi per conseguirli, le valutazioni dei percorsi fatti e i risultati raggiunti. La sua versione definitiva presuppone un accordo tra servizio, soggetto interessato e famiglia.

Il PI si realizza attraverso l'offerta di attività mirate sia al mantenimento di abilità precedentemente acquisite sia allo sviluppo di potenzialità individuate durante un'osservazione diretta da parte dell'educatore.

Agli ospiti, eterogenei per età e per diagnosi, vengono erogate attività, coerenti con i diversi progetti individualizzati, sia interne che esterne alla struttura avvalendosi anche di enti ed agenzie convenzionate.

Tra le attività sono anche previsti tirocini socializzanti.

Servizio assistenziale

Per ogni ospite viene erogato un intervento di assistenza che tiene conto delle esigenze e delle risorse della persona. L'attività accuditiva – assistenziale, nella figura di operatori ASA e OSS comprende tutte le prestazioni necessarie alla soddisfazione dei bisogni primari.

In modo particolare il servizio fornisce:

- assistenza igienica;
- assistenza alla cura estetica della persona;
- assistenza e cura nell'abbigliamento;
- assistenza alla posturazione;
- assistenza all'alimentazione;
- assistenza all'espletamento dei bisogni fisiologici.

Gli operatori ASA e OSS partecipano, inoltre, ai programmi educativi e di tempo libero, secondo quanto previsto dal progetto educativo generale (in collaborazione con gli educatori).

Servizio riabilitativo

L'attività riabilitativa, nella figura della psicomotricista, si propone i seguenti obiettivi generali:

- *conservativo/abilitativo* - il cui scopo è rallentare la decadenza delle abilità motorie;
- *di igiene posturale* - per la corretta gestione delle posture e dei posizionamenti;

- *relazionale* - per prendere coscienza che il corpo comunica e si relaziona all'altro attraverso il movimento, la postura, la voce e le espressioni.

Il nostro CDD ha scelto di utilizzare una riabilitazione psicomotoria che predilige l'aspetto emozionale e relazionale dell'individuo.

Il programma di psicomotricità proposto prevede l'analisi e utilizzo dei vari segmenti corporei (mani-piedi-testa) attraverso esercizi che favoriscono il movimento, la circolazione e l'equilibrio. L'attività mira inoltre ad armonizzare il rapporto con il proprio corpo, con se stessi e con gli altri.

Servizio sanitario

L'attività sanitaria, nella figura del medico, si propone i seguenti obiettivi generali:

- stesura/aggiornamento della Cartella Sanitaria Individuale;
- preparare e somministrare le terapie farmacologiche;
- effettuare medicazioni;
- verificare la correttezza dell'igiene;
- controllare il menù quotidiano facendo attenzione ai bisogni alimentari di ogni utente e proponendo in generale una dieta equilibrata.

Collaborando con le altre figure professionali, garantiscono un controllo sanitario e interventi e visite su richiesta delle famiglie.

Figure professionali

La Regione Lombardia ha elaborato un sistema informatizzato che consente di valutare la gravità della disabilità denominato SIDi. Tale sistema è obbligatoriamente in uso per il CDD affinché venga determinata la quantità e la tipologia di organico di personale socio-assistenziale, educativo e sanitario.

Per la realizzazione del progetto del centro diurno la nostra Cooperativa si avvale di un'équipe di operatori composta dalle seguenti figure professionali

presenti numericamente in proporzione agli standard gestionali previsti dalla normativa vigente:

- responsabile del centro diurno;
- educatori professionali;
- operatori ASA e/o operatori OSS;
- fisioterapista;
- medico;
- psicologa interna;
- supervisore;
- psicomotricista;
- operatori professionali e/o maestri d'arte per laboratori espressivi.

Lo staff del centro diurno si avvale inoltre della collaborazione di:

- coordinatore servizi Coop;
- personale amministrativo;
- personale addetto alle pulizie e igienizzazione.

All'interno della struttura esiste la presenza di volontari dell'Associazione "Il Gabbiano – Noi come gli altri" opportunamente formati che rappresentano una risorsa umana ed economica molto preziosa.

Possono essere presenti tirocinanti convenzionati, impegnati nella gestione del tempo libero e delle attività occupazionali degli ospiti.

Comportamento del personale

Il comportamento del personale dipendente come pure dei collaboratori è un veicolo importante dell'immagine della Cooperativa.

Il medesimo è tenuto a trattare gli utenti e i famigliari con professionalità, rispetto e cortesia.

Il personale, tenuto ad indicare le proprie generalità sia nel rapporto personale sia nelle comunicazioni telefoniche, è comunque dotato di cartellino di riconoscimento. Il cartellino riporta nome, cognome, qualifica e fotografia dell'operatore ed è in ogni momento visibile agli ospiti e ai loro famigliari.

Formazione del personale

Tutto il personale è in possesso del titolo di studio richiesto dal profilo professionale.

Il personale in servizio parteciperà alle iniziative di formazione interna ed esterna allo scopo di migliorare le conoscenze teoriche e pratiche utili al proprio lavoro.

Ogni anno viene pianificata la partecipazione delle figure professionali a corsi di formazione esterni ed a convegni, sulle tematiche di interesse per ciascuna professionalità.

Volontari

All'interno della struttura esiste una presenza di volontari dell'Associazione "Il Gabbiano – Noi come gli altri" che, opportunamente formati, rappresentano una risorsa umana ed economica molto preziosa.

5.2.1.1.2 Protocollo

Procedure d'ingresso e presa in carico

Per le richieste e i colloqui di presa in carico è necessario prenotare un appuntamento con il responsabile del servizio telefonando al numero 0248929202.

Per gli utenti che saranno presi in carico tramite convenzione con Enti Pubblici, è necessario seguire la procedura prevista dai Servizi Sociali preposti.

Per il Comune di Milano l'accesso al servizio avviene tramite il Nucleo Distrettuale Disabili della zona di residenza. Presso il Nucleo Distrettuale Disabili è disponibile il modulo per presentare la domanda, contenente tutte le autocertificazioni richieste. Le domande vengono successivamente inoltrate all'Ufficio Servizi Diurni Disabili.

A seguito dell'assegnazione dell'utente al Centro da parte dell'Ufficio Servizi Diurni Disabili, l'equipe del servizio raccoglie ulteriori informazioni

e documentazioni utili alla predisposizione del progetto individualizzato, concordando con i familiari le modalità e i tempi della presa in carico.

L'inserimento al Centro Diurno Disabili avverrà in modo graduale al fine di favorire all'utente un positivo adattamento al nuovo contesto.

L'equipe valuta le condizioni psicofisiche dell'utente, raccoglie le informazioni sanitarie, sociali, familiari riguardanti l'interessato, prestando particolare attenzione agli aspetti concernenti le abitudini, i desideri e gli interessi dello stesso con l'obiettivo di valutare i bisogni, le condizioni psicofisiche della persona e identificare se il servizio richiesto dall'utente è rispondente ai suoi bisogni e alle sue condizioni.

In caso di corrispondenza della domanda al servizio l'utente viene accolto per un periodo di prova della durata di due mesi, durante il quale si valuterà la possibilità dell'inserimento definitivo. Si provvederà poi ad aggiornare periodicamente le valutazioni effettuate al momento dell'ingresso per dare risposta ai bisogni che possono subire cambiamenti. Gli aggiornamenti saranno riportati nella Cartella Personale dell'utente.

In sintesi la modalità di presa in carico è così organizzata:

- segnalazione di un utente;
- colloquio iniziale con i familiari;
- colloquio con eventuali altri servizi che conoscono l'utente;
- incontro con l'utente;
- periodo di osservazione;
- valutazione in equipe e discussione del caso;
- stesura del PI e presa in carico effettiva.

Modalità di dimissione

Le dimissioni saranno valutate dall'equipe coinvolgendo i familiari e i servizi sociali di riferimento, se e quando il PI avrà esaurito la sua validità d'inserimento e /o s'imporrà la necessità di predisporre un nuovo piano d'intervento.

Documenti da produrre per l'inserimento in CDD

Documenti personali dell'ospite:

- fotocopia della Tessera S.S.N.;
- fotocopia del Codice fiscale;
- fotocopia Carta d'identità;
- fotocopia del verbale di invalidità civile;
- fotocopia del certificato di gravità ai sensi della L.104/92;
- fotocopia del decreto di interdizione e/o inabilitazione e/o amministrazione di sostegno;
- dati anagrafici e recapiti del tutore e/o curatore e/o amministratore di sostegno;
- elenco dei recapiti telefonici dei familiari reperibili;
- dichiarazione di consenso al trattamento dei dati;
- fotocopia di eventuale tessera trasporti.

Documentazione socio-sanitaria:

- eventuali fotocopie di cartelle cliniche, referti specialistici e relazioni cliniche, riguardanti lo stato di salute generale dell'ospite; relazioni educative redatte dai servizi di provenienza; relazioni sociali da parte dei servizi invianti;
- nel caso fosse prevista l'assunzione di farmaci nelle ore di frequenza al centro è indispensabile produrre una certificazione medica, con l'esatta prescrizione della terapia farmacologica, della posologia e degli orari di somministrazione, nonché l'autorizzazione scritta tutore/curatore/amministratore alla somministrazione da parte degli operatori della struttura. Si devono consegnare scatole integre dei medicinali;
- segnalazione medica di EVENTUALI ALLERGIE (farmacologiche e non).

Retta

La retta giornaliera è composta dalla quota sociale corrisposta dall'Ente pubblico Convenzionato o da Privati e dalla quota sanitaria corrisposta dal

Fondo Sanitario Regionale e determinata in base alla classe di fragilità dell'utente rilevata dalla scheda SIDI.

La quota sociale è pari a € 43,68.

La retta è comprensiva dei seguenti servizi:

- servizi di assistenza educativa;
- servizi di assistenza alla persona;
- servizi di assistenza riabilitativa;
- servizi di assistenza sanitaria;

La retta NON è comprensiva dei seguenti servizi:

- servizio di trasporto;
- servizio mensa.

Le spese sanitarie sono deducibili fiscalmente, come stabilito dalla delibera regionale n° 26316 del 21 marzo 1997. La relativa certificazione viene rilasciata agli interessati dall'Ufficio Contabilità della Cooperativa ogni anno nel mese di aprile/maggio

Per i residenti nel Comune di Milano:

La frequenza al Centro e il servizio di trasporto (ove richiesto) sono gratuiti e senza oneri per le famiglie, escludendo il contributo mensa per ogni pasto consumato pari ad € 2,60 che va versato dalle famiglie direttamente al Comune di Milano, salvo il diritto all'esenzione da tale contributo in presenza di redditi inferiori al limite stabilito dalla Giunta Comunale di Milano.

Strumenti di monitoraggio del servizio

Ci si impegna a mantenere nel tempo l'attività di verifica della qualità del servizio offerto attraverso l'utilizzo dei seguenti strumenti:

- Individuazione di indicatori interni per misurare gli obiettivi raggiunti rispetto al PI;
- Colloqui con gli utenti;

- Colloqui con i famigliari o tutori/amministratori di sostegno degli utenti;
- Incontri di verifica con i Servizi di rete;
- Questionari di soddisfazione;
- Schede di reclamo/suggerimento.

Per monitorare l'andamento del servizio e il raggiungimento degli obiettivi proposti, verranno utilizzati questionari di gradimento.

Standard di qualità

La valutazione degli standard di qualità dei servizi offerti verrà garantita attraverso la somministrazione annuale di questionari sulla validità del servizio agli utenti e alle loro famiglie. Il questionario può rimanere anonimo qualora il compilatore lo desideri. Ogni anno verrà redatta sulla base dei questionari consegnati una relazione sul grado di soddisfazione degli Ospiti e delle loro famiglie e il risultato dell'elaborazione verrà portato a conoscenza delle famiglie/ospiti in apposito incontro.

Valutazione della soddisfazione

La valutazione della soddisfazione delle famiglie verrà garantita dalla somministrazione annuale di appositi questionari. La valutazione della soddisfazione degli operatori verrà garantita da somministrazione di questionari riportati nel Bilancio Sociale e da incontri a tema.

Gestione dei reclami e dei suggerimenti

I reclami e/o suggerimenti da parte degli utenti e delle famiglie dovranno pervenire direttamente alla Direzione della Cooperativa in forma scritta, compilando il modulo allegato Reclami Suggerimenti Apprezzamenti.

In alternativa potranno essere depositati nei contenitori presenti nei punti di raccolta o inviati all'indirizzo di posta elettronica.

Il reclamo verbale viene accettato solo ai fini di un'eventuale emergenza dell'intervento.

A fronte dei reclami è prevista da parte della cooperativa una risposta scritta entro 30 giorni dal ricevimento degli stessi.

Sistema informativo

All'interno della struttura si è dotati di sistema informatico (tre postazioni pc, una linea internet, indirizzo posta elettronica) adeguato per assolvere al debito informativo (raccolta e trasmissione delle schede SIDI, degli indicatori di struttura e processo) richiesto dalla Regione.

Sistema di diffusione Carta dei Servizi

Si dichiara che la presente Carta dei Servizi sarà distribuita agli utenti e/o loro familiari. Una copia della stessa sarà consultabile presso la sede della Cooperativa.

Attuazione decreto legislativo 81/08

Il CDD ha ottemperato agli obblighi contenuti nel Decreto Legislativo riguardante la sicurezza dei lavoratori, predisponendo idoneo piano d'emergenza, curando il costante aggiornamento dei documenti di sicurezza e la formazione obbligatoria del personale. A tutti i lavoratori viene data l'informazione generale sui rischi a cui sono sottoposti e sulle misure di prevenzione da adottare, sull'uso dei dispositivi di protezione individuale, sulle procedure da seguire in caso di emergenza.

Diritto alla privacy

Il personale ha diritto di ottenere che i dati relativi alla propria persona, condizione contrattuale, economica ed ogni altra circostanza che lo riguardi rimangano segreti.

Il personale non potrà in nessun caso e per nessun motivo divulgare notizie riguardanti l'utenza.

Il Residente ha infatti diritto sulla base dell'informativa ricevuta ai sensi del Decreto Legislativo 196 del 30.06.2003 ad ottenere la riservatezza sui dati

personali, sulla salute che lo riguardano, nei limiti della dichiarazione di consenso alla comunicazione ed al corretto trattamento rilasciata.

5.2.2 IL LABORATORIO COME DISPOSITIVO

E' possibile intendere il laboratorio di clinica della formazione come un dispositivo pedagogico, in quanto prevede l'organizzazione della materialità che regola il suo farsi, ossia la predisposizione di luogo, tempi, rituali, attività, oggetti, strumenti, sguardi e posture che concorrono a determinare intenzionalmente ciò che può accadere lungo il percorso. Questa condizione rende il laboratorio

uno <<scorcio di tempo>>, un momento di attesa e di sospensione: è senz'altro per questo motivo che vi proliferano i progetti messianici ed utopici. Gli attori sono mantenuti in una situazione limite nella quale sono in giuoco l'incomprensibile e l'ingiustificabile, la vita e la morte, ai confini tra il reale e l'immaginario: (...) si rivela essere una struttura sociale di simbolizzazione

che

riattiva il mito dell'orda (fantasma originario della specie – I quanto specie sociale) e da qui il passaggio dallo stato di natura a quello di cultura, vale a dire la simbolizzazione attraverso l'instaurazione della proibizione dell'incesto e la regola esogamica (Kaës in Anzieu et alii, 1975, pagg. 46-47).

Lo spazio artificiale e transitorio pone i partecipanti in una posizione definita solo in parte in un campo di azione e relazione regolato da un dispositivo, strutturato da una domanda e un'offerta, riempito dei processi psichici che vi si manifestano, vengono orientati dalle attività e assumono dei significati che valgono per la situazione in cui prendono vita. Emergono le trame dei rapporti e delle produzioni sociali (miti, credenze, *leadership*), nonché dei costituenti psichici (fantasmi, identificazioni, simboli, trasgressioni). E' necessario fare il doppio lavoro del lutto, perché l'ingresso

in situazione richiede il distacco e la messa in parentesi di tutto ciò che accade al di fuori, tanto quanto la programmazione del percorso necessita di una fine e i nodi che pone in evidenza non possono essere completamente ed esaurientemente sciolti nel corso del cammino. Si può, quindi, dire che il gruppo possiede una preistoria, fatta di attese, fantasticherie, pregiudizi, anteprese e che, quindi, esiste nella mente dei partecipanti prima ancora che il laboratorio abbia inizio (Anzieu et alii, 1975). L'entrata in situazione è, di conseguenza, graduale, ha bisogno di stemperarsi nel tempo: al di là del contratto iniziale esplicito, sono soprattutto i non-detti a parlare di ciò che sta accadendo. Tuttavia, quando il percorso è ormai alla fine e la restituzione è diventata una pratica comune, non è ugualmente semplice mettere sul tavolo le sensazioni inerenti all'angoscia di morte e le difese dalla separazione da un luogo in cui è stato possibile sperimentare qualcosa di ostile o benefico, pur tuttavia autentico. Il *setting*, allora, "è ciò che permette di fare a meno del tatto" fisico (Donnet in Kaës et alii, 1991, pag. 202), ma impone l'uso accorto di quello emozionale.

5.2.2.1 L'USO DELL'INTERPRETAZIONE

Nel laboratorio la restituzione, intesa anche come interpretazione del materiale emerso, risponde, controllandolo, a un desiderio di seduzione o di fusione strettamente legato ai movimenti transferali e rende il *setting* un dispositivo di differenziazione dall'istituzione e riconoscimento del desiderio individuale. Man mano che il lavoro prosegue, ha la funzione di far cadere l'illusione gruppale e di svelare i movimenti seduttivi andando oltre l'apparenza, per elaborare l'ideale di gruppo. Ciò significa analizzare l'ideologia soggiacente nei suoi aspetti di difesa, identificazione, articolazione e costruzione.

Il lavoro che viene fatto non corrisponde a quello degli interventi terapeutici, in quanto non è mirato alla modificazione dei processi primari di pensiero - e, quindi, a una ristrutturazione profonda della personalità, quanto al rafforzamento di quelli secondari - e, quindi, legati ad una conquista di autonomia e di consapevolezza rispetto ai propri coinvolgimenti personali, i

propri limiti e le proprie possibilità, verso la sperimentazione di nuove strategie maggiormente efficaci e soddisfacenti e di modalità comunicative più spontanee, l'assunzione di nuovi ruoli, una maggiore percezione dell'altro, un'aumentata capacità di negoziazione e di integrazione nel gruppo di lavoro e, non per ultimo, il risveglio delle pulsioni libidiche e lo sperimentare, conseguente, di un rinnovato interesse per i legami affettivi o l'instaurarsi di nuove storie amorose.

5.2.3 IL LABORATORIO DI CLINICA DELLA FORMAZIONE

L'ipotesi soggiacente la strutturazione del percorso è quella per cui il benessere possibile di un'*équipe*, garante della salute mentale del gruppo, sia legato alle pratiche di cura che i membri del gruppo mettono in atto nei confronti di sé e del gruppo, ossia di quali siano le condizioni effettive di operatività che permettono l'elaborazione del disagio e il funzionamento del servizio stesso. Le finalità dell'intervento sono quindi quelle di esplorare e individuare le rappresentazioni del benessere e, conseguentemente, del malessere personale e professionale, i significati più o meno consapevoli che queste assumono, orientando le attribuzioni di senso agli eventi, e le note affettive di cui si colorano; questa ricognizione sarà mirata soprattutto a cogliere gli scarti e le continuità che tali rappresentazioni presentano in relazione alla storia professionale individuale e a quella del gruppo, alle pratiche dichiarate e quelle agite, alle condizioni sognate e quelle reali, intrecciando i risultati alla lettura delle dinamiche relazionali e affettive di gruppo su cui tali modelli ricadono, influenzandoli. L'obiettivo finale è la messa in evidenza degli strumenti utili e delle risorse resilienti da rilanciare nel quotidiano e potenziare in un eventuale percorso formativo futuro.

5.2.3.1 SCHEMA DEL PERCORSO

Il percorso è pensato in un susseguirsi di momenti di esperienza e di astrazione-rielaborazione, dove è possibile trovare un accesso ai propri conflitti emozionali e riflettere su di essi da nuovi punti di vista: il senso, infatti, si genera da una differenza che genera una differenza (Bateson, 1979). L'intervento ha richiesto "che si agisca su un oggetto con aggressività sufficiente per modificarlo nel modo desiderato, ma con amore sufficiente per preservarlo dalla distruzione" (Baum in Perini, 2007, pag. 14): il benessere come condizione relazionale e contestuale è reso possibile da un incontro, che "ci porta quindi a prenderci cura dell'altro inteso in tutta la sua complessa costituzione (...) sapendo anche che il "prenderci cura" è il primo passo per la costruzione di un'ipotesi di cura" (Corbella in Lo Coco e Lo Verso, 2006, pag. 82, virgolette nell'originale; Spaltro, 2005).

PRIMO INCONTRO

Introduzione: presentazione e contratto pedagogico.

Buongiorno a tutti e benvenuti, io sono...

Ho contattato, come sapete, tempo fa le vostre coordinatrici D. e M.. M. sarà presente con noi in apertura e in chiusura del percorso, a incorniciare un po' quello che avverrà, in modo da garantire la sua partecipazione, ma anche la vostra libertà di espressione.

Dunque, così inizia un percorso laboratoriale, articolato in cinque incontri più un follow-up, cioè un incontro finale di restituzione e discussione di ciò che è avvenuto. Il percorso si inserisce all'interno di un progetto di ricerca sul modo con cui un gruppo che lavora insieme in un contesto educativo sta bene o sta male, quindi come può lavorare un gruppo che, facendo il vostro lavoro, va spesso incontro a delle fatiche, ma può trovare anche delle risorse.

Qui voglio anche dire che intendo il gruppo al completo, perché c'è una continuità di lavoro tra l'assistenza e l'educazione, che sono due cose che si muovono insieme e che insieme garantiscono la bontà del servizio, che anche nell'assistenza è presente una componente educativa e viceversa, pur restando i ruoli di educatori e oss/asa distinti.

Quello che intendo è quindi lavorare e riflettere insieme a tutti voi sul benessere del gruppo senza fare una terapia psicologica, rassicuratevi, dato che io sono una pedagoga e mi occupo di formazione. Sono qui non per partire da una teoria, ma per avvicinarmi con voi a situazioni educative concrete per capirle più in profondità, nelle pieghe del loro essere e del loro farsi, non per dire cosa va bene o cosa va male, cosa è giusto o cosa è sbagliato, ma per capire con voi come funziona il vostro gruppo quando lavorate insieme, cosa che può esservi utile in seguito per ripensare, eventualmente, il modo in cui lavorate e progettate insieme il lavoro.

Con questo percorso cercherò di prendermi cura di voi, nel senso di accompagnarvi nella costruzione di una consapevolezza su di un sapere sul lavoro educativo che vi appartiene. Inoltre, voi vedrete che durante le sessioni prenderò appunti per documentare ciò che avverrà. Tutto il materiale raccolto garantirà l'anonimato e vi verrà restituito nell'ultimo incontro, in cui sarà possibile per voi discuterlo e darmi le vostre opinioni, oltre che esprimere eventuali riflessioni che potrebbero maturare in voi durante la pausa tra il quinto e il sesto incontro. La cura, quindi, è intesa fino alla fine, e ve lo dico ora in modo che possiate rassicurarvi rispetto al fatto che non sarete trattati come cavie da esperimento, oppure derubati di qualcosa che poi non vi viene più restituito o di cui non sapete più nulla, immagini che derivano legittimamente dal fatto che un estraneo, cioè io, entra nel vostro mondo per fare qualcosa che non sapete cos'è e quanto vi coinvolge...

Dunque, ripeto che la finalità del percorso è di consentire una presa di consapevolezza comune rispetto alle emozioni, alle idee di cosa sia la cura, di cosa vuol dire avere dei ruoli, dei modelli di educazione, di cos'è e di come si sta bene o male in gruppo. Questi sono tutti aspetti che spesso

vanno in automatico quando lavoriamo, ma che incidono fortemente su quello che poi accade nelle nostre pratiche educative concrete e che, quindi, è interessante andare a vedere e a ripensare... perché, secondo me, il modo in cui vi occupate degli utenti, ma anche del vostro stare in gruppo come operatori, influisce sul benessere del vostro stesso gruppo di lavoro. Quindi riflettere su cosa succede quando lavorate insieme può essere utile per trovare più risorse per affrontare le fatiche e lo stress che sempre ci sono nei contesti educativi.

La metodologia consisterà nella presentazione di alcuni stimoli per innestare la discussione e la riflessione in gruppo.

Per fare ciò, istituiremo ora delle regole del contesto, che ci serviranno per orientarci durante il percorso, per favorire la comunicazione e, quindi, il lavoro:

- non si trasmette sapere, ma si scopre e si costruisce insieme strada facendo;
- non giudicare, ma argomentare, cioè dire le proprie idee che possono essere diverse dagli altri, confrontarsi, ma non dire se uno fa bene o male, perché non è interessante ai fini del lavoro: è interessante sapere come e perché lo fa, non se è giusto o sbagliato; (per esempio non sono d'accordo perché...);
- esporre i propri pensieri per poi ritornarci a riflettere in un secondo momento;
- ascoltarsi senza interrompersi, non parlare quindi per botta e risposta o in sottogruppi, in modo che si possa partecipare tutti e tutti possano capire cosa viene detto dagli altri;
- esporsi tanto quanto ognuno si sente di fare in quel momento;
- rispettare i tempi dell'articolazione interna del percorso e garantire la propria continuità di partecipazione, in modo che il gruppo costruisca insieme il proprio percorso e che ognuno sappia dove si trova senza perdere pezzi per strada.

Probabilmente durante il cammino si potranno innescare pensieri che poi vi portate a casa e continuate da soli, sarà normale che possa esserci un aspetto di relativa frustrazione legato alla brevità degli incontri e al fatto che le cose si scopriranno passo passo e, quindi, sentirete l'incertezza di non poter esattamente sapere ciò che accadrà... ma non lo nemmeno io perché, pur avendo la scaletta delle attività, non so in anticipo quali saranno i temi che emergeranno e che sceglierete, perché per voi sono importanti... quindi siamo sulla stessa barca.

Presentazione dei partecipanti

Ora, siccome voi vi conoscete ma io non vi conosco, vi chiederei di presentarvi dicendomi il vostro nome, quanti anni avete, il vostro lavoro e una cosa che vi piace fare. Inizio io...

Deissi esterna (non esplicitare a loro il termine tecnico)

Obiettivo: lavoro sulle rappresentazioni del benessere del gruppo sul luogo di lavoro

Strumento: visione di spezzoni di film

Ora, per entrare un po' nel vivo del percorso, ci faremo aiutare da degli oggetti creati da qualcun altro, cioè dei pezzi di film, che ho montato in una specie di film nuovo. Noi li vedremo tutti di seguito, con una breve pausa tra uno e l'altro in cui potrete prendere appunti sulla griglia che ora vi darò. Vi chiedo di farlo in silenzio, perché i tempi non ci permettono di discutere oggi: lo faremo la prossima volta in modo approfondito. La griglia vi e mi permetterà di mantenere la memoria di quello che vediamo adesso. Oggi ve la lascio, alla fine della prossima volta vi chiedo di averla per fotocopiarla e poi ve la riporto la volta dopo ancora.

(distribuire e illustrare griglia A)

Visione di "Piovono mucche":

- arrivo dell'obiettore (02.40-23.30) = 20 min.
- riunione dell'équipe e degli utenti (30.00-38.00) = 8 min.

Griglia A.

Visione di “Freedom writers”:

- lezione per far dialogare le gang della classe (40.00-45.00) = 5 min.
- scegli o la classe o me (1.34.00-1.38.00) = 4 min.

Griglia A.

Visione di “La scuola”:

- gli scrutini = 10 min.

Griglia A.

Visione di “Si può fare”:

- sospensione delle medicine, nuova sede e corso sull’affettività (40.00-1.01.00) = 21 min.
- no al progetto di Parigi = 5 min.

Griglia A.

Come vi sono sembrati? Cosa vi viene in mente?

Prime impressioni, rappresentazioni, significati ed emozioni per far emergere le rappresentazioni implicite.

SECONDO INCONTRO

Ci sono pensieri, emozioni sospese?

Discussione sulla GRIGLIA A per ogni spezzone:

Quali i personaggi, gli eventi più significativi rispetto al benessere nel gruppo di lavoro?

Come si esprime il benessere nella trama del film?

Che dinamiche di gruppo sono presenti?

Colloca te stesso nella trama del film immedesimandoti in uno dei personaggi o costruendone uno nuovo e spiega come ti saresti mosso in esso.

Qual è la situazione che senti più vicina a te e quale senti più lontana da te? Perché?

Restituzione.

Rito finale di chiusura

Prova a rititolare il film e spiega perché.

Di tutti i titoli, ne scegliamo uno.

TERZO INCONTRO

Ci sono pensieri, emozioni sospese?

Deissi interna

Obiettivo: lavoro sugli scarti e le continuità che legano ognuno alle proprie pratiche professionali e alla propria storia personale di benessere

Strumento: scrittura di episodi autobiografici

Chi vuole può lasciare il proprio scritto in forma anonima.

Non si potranno esplorare tutti gli episodi per via del tempo.

Si chiede un episodio per ogni consegna, cioè una storia realmente accaduta a voi stessi con dei personaggi e una trama: non scrivete opinioni o interpretazioni, ma i fatti. Avete tempo 20 minuti.

Dare la consegna: “Pensando alla vostra storia lavorativa, raccontate un episodio in cui avete vissuto e sperimentato il benessere e/o il malessere nel lavoro di gruppo”.

Leggere tutti gli episodi della prima consegna.

Durante la lettura ognuno dà un titolo all’episodio del compagno e lo scrive su una striscia di carta.

Che emozioni avete provato ascoltando i diversi episodi? Che impressioni, che pensieri?

Restituzione: che dinamiche emozionali, relazionali e affettive emergono? Che rappresentazioni?

Negoziazione per la scelta dell’episodio.

Analisi episodio scelto.

Rileggere episodio.

Al centro del tavolo si mette il cartellone, al cui centro si incollano i foglietti coi titoli dati dai compagni. Ognuno argomenta la scelta del proprio titolo, per ultimo l’autore dell’episodio.

Quale titolo senti più vicino? Quale senti più lontano? Perché?

Domande fenomenologiche sull’episodio. Dopo un po’ all’autore si chiede di stare in silenzio e di intervenire per esprimere le proprie impressioni alla fine.

Quali sono le rappresentazioni in gioco?

Quali sono le dinamiche affettive, relazionali in gioco?

Discussione e restituzione.

Rituale di chiusura

Se dovessi rititolare il tuo episodio, lo faresti e come?

Consegna del GRIGLIA B su cui ognuno compila l'analisi del proprio episodio.

QUARTO INCONTRO

Ci sono pensieri, emozioni sospese?

Si rifà tutto come per l'altro episodio, eventualmente per due episodi.

Discussione sulla GRIGLIA B e restituzione.

A questo punto potrebbe andare in crisi la parte paranoica ed emergere la questione della responsabilità personale.

Deissi simbolico-proiettiva

Obiettivo: lavorare che parte dalle rappresentazioni del benessere personale, per arrivare alla costruzione comune di un'idea di benessere del gruppo

Strumento: disegno

Ognuno fa il suo disegno del benessere personale, lo titola e lo firma (anche con un soprannome). Poi, di seguito, fa il suo disegno del benessere sul luogo di lavoro, lo titola e lo firma. Infine, espone al gruppo il proprio lavoro. Discussione, confronto e restituzione.

Ci si divide in 3 sottogruppi (educatori vecchi, educatori nuovi e personale sanitario) e si rifà la stessa cosa insieme. Discussione e restituzione.

A tutto il gruppo, infine, è richiesto di trovare un modo per congegnare un elaborato comune a tutti, titolarlo e presentarlo. Discussione e restituzione.

Questa esperienza cosa vi ricorda della vostra vita professionale, rispetto alla progettazione e alla gestione del lavoro in gruppo?

Discussione e restituzione.

Rituale di chiusura

Fotografia ai disegni.

Consegna: scrivere delle riflessioni rispetto al percorso durante il periodo tra questo e l'ultimo incontro, eventualmente da consegnare in forma anonima (GRIGLIA C). Per aiutarvi, io ho compilato la facciata, a voi sta compilare il retro.

SESTO INCONTRO

Follow-up e messa in asse

Cosa avete pensato in questo periodo?

Lettura degli scritti.

Proviamo a ripercorrere i processi che si possono essere innescati dentro di voi nel percorso laboratoriale. In particolare, rispetto alla propria esperienza personale sul benessere nel gruppo di lavoro:

da dove siete partiti?

Attraverso cosa siete passati? Che parti di voi avete espresso nel gruppo in queste tappe di lavoro? Che idee, rappresentazioni, stili di lavoro, modi di relazione avete visto in voi nel gruppo? Che continuità e che differenze?

Dove vi trovate ora? Che parti nuove del gruppo sono emerse? Quanto incide, nella pratica quotidiana, ciò che è stato esplorato?

Restituzione dei dati di ricerca, consegna degli strumenti e delle tracce formative e discussione.

Rituale di chiusura

Consegna dei materiali.

Saluti e ringraziamenti.

5.2.4 RIFLESSIONI

L'analisi dei dati che segue cerca di rendere il quadro complessivo del percorso, prestando fede alla proposizione per cui "la documentazione" è "il luogo dove la materialità educativa può essere testimoniata in modo autentico, facendosi essa stessa parte integrante di quella materialità, se riesce ad evitare qualunque deriva diagnostica" (Marcialis in Palmieri e Prada, 2005, pag. 89, corsivo nell'originale). Questo richiede, quindi, fedeltà sia al piano pedagogico, pur muovendosi a tratti nel territorio dell'interpretazione di taglio psicanalitico, sia alla realtà di ciò che è accaduto, pur sapendo che "ricercare e documentare sono anche gesti di potere" e che "non si dà conoscenza al di fuori di un campo di potere" (Palmieri e Prada, 2005), esito del posizionamento teorico scelto e del punto

di vista adottato conseguentemente che offre, al contempo, strumenti di selezione e lenti di lettura dei dati ottenuti.

5.2.4.1 LA PREISTORIA

L'inaugurazione del percorso è avvenuta nel confronto con la parte esplicita (i vincoli istituzionali) e quella implicita (le aspettative, le fantasie) della struttura diurna e dei suoi operatori. Da una parte, infatti, è stato necessario tenere conto del tempo concreto che era possibile utilizzare per la progettazione del percorso: il taglio natalizio di alcuni fondi comunali alla cooperativa ha comportato il dimezzamento del tempo disponibile per ogni incontro, determinando una situazione di crisi che è sfociata nel mantenimento dell'accordo (ossia fare un laboratorio e non virare verso l'osservazione e/o le interviste) e in una consistente ristrutturazione delle attività rispetto al progetto originale. Il calendario delle attività si è mantenuto flessibile: essendo il laboratorio sostitutivo dell'équipe settimanale, è stato possibile di spostamenti per consentire il confronto degli operatori rispetto ad alcune situazioni critiche in cui si sono trovati con gli utenti. Per tutto il periodo del percorso, la normale supervisione mensile è stata sospesa, in modo da non inficiare ulteriormente gli spazi programmati per le riunioni di *routine*; ciò ha comportato il riversamento del materiale non bonificato all'interno del contenitore esperienziale, ritagliando al contempo un segmento di spazio-tempo dedicato appositamente al <<luogo altro>> del dispositivo formativo. Alla coordinatrice è stato chiesto di presenziare solo al primo e all'ultimo incontro, per incorniciare ufficialmente il percorso nei suoi momenti topici (contratto iniziale e risoluzione conclusiva) ma garantire, al contempo, libertà di espressione agli operatori che avrebbero potuto sentirsi condizionati in modo giudicante dalla sua costante presenza.

In aggiunta alle quotidiane preoccupazioni degli operatori, però, il primo giorno nel laboratorio sono state portate anche le aspettative, le ansie e le fantasie formulate in precedenza rispetto all'esperienza che stava per iniziare, di cui è stato necessario tenere conto durante la stipula del contratto

pedagogico inaugurale. La diffidenza che si legittima rispetto a ogni situazione nuova era appesantita doppiamente dal fatto che mi ponessi sia come formatrice (chiedendo di riflettere sul proprio benessere/malessere, generando perciò sentimenti di vergogna e di colpa) sia come ricercatrice (e potessi trattarli come cavie, psicanalizzarli, depredarli e scomparire). La complessità del mio statuto ha sempre portato con sé l'ombra inquietante della valutatività, esplicitata, ad esempio, nel timore di un partecipante che sospettava avessi fotocopiato gli episodi per analizzarne la grafia e stendere dei profili di personalità, nonostante avessi dichiarato l'uso del materiale per la documentazione (in ogni caso, lo stesso operatore – OSS - mi aveva consegnato un foglio scritto a computer). Ciò penso sia dovuto anche al titolo dato al laboratorio dalla coordinatrice, corrispondente a quello della tesi: la salute mentale evoca immediatamente scenari medici o psicologici, particolarmente pregnanti per gli operatori socio-sanitari.

La quantità di estraneità da metabolizzare è stata elevata, perché comprendeva sia la qualità del percorso, sia le multiformi caratteristiche della conduttrice, sia lo sconosciuto che ognuno portava dentro di sé rispetto a delle tematiche su cui si chiedeva di riflettere. Per la delicatezza dei temi, in effetti, è stato spesso necessario tollerare la postura del “thinking under fire” (Bion in Armstrong, 2006, pag. 61) e il fatto che il proprio lavoro comportasse una certa dose di tossicità.

5.2.4.2 I PARTECIPANTI: UN ACCENNO ALLE DINAMICHE DI GRUPPO

Le persone che accettano, più o meno all'unanimità, di partecipare sono gli operatori del Centro Diurno Disabili, presenti nella doppia connotazione di essere sia colui/colei che riceve cura, sia colui/colei che la fornisce (Lo Coco, Prestano e Lo Verso, 2008; Belardi e Wallnöfer, 2007). Ognuno di essi portava con sé la propria storia di formazione e ne ha fatto intravedere uno scorcio durante il percorso; la coordinatrice mi ha segnalato la sua preoccupazione per la difficile coesione interna del gruppo, già evidenziata da un precedente percorso formativo, rappresentata dalla divisione interna

degli operatori in “rossi” e “arancioni”. Tuttavia, nel corso del laboratorio, è emerso un altro schema di alleanze interne, non definite dall’età anagrafica né dai sottogruppi per colore, ma da quella di arrivo nella struttura. Già dalle prime battute della discussione inaugurale, infatti, emerge una forte alleanza tra E., P. e R., che poi scoprirò i più anziani del servizio. Alcune voci in questo inizio non si uniscono al coro, quelle di V. e T. che scopro silenti anche durante le équipes routinarie del CDD discutendo con la coordinatrice, quelle di F. e Ro., assenti per malattia. Quasi tutti coltivano interessi artistici, alcuni amano chiacchierare per conoscere le persone, R. ama le vacanze, P. preferisce stare da solo a riflettere: le posizioni all’interno del gruppo iniziano a delinarsi e, man mano che il cammino prosegue, assumono connotati sempre più chiari.

5.4.2.2.1 La disposizione

La storia della disposizione attorno al tavolo racconta la storia del gruppo. La scelta di disporsi attorno a un tavolo rispetta la volontà di offrire a tutti la possibilità di vedere in viso gli altri partecipanti. Lo spostamento delle sedie verso il tavolo o verso il suo esterno (soprattutto P.) hanno segnato la regolazione della distanza-vicinanza tra i membri del gruppo, tra il gruppo e me, tra il gruppo e il lavoro del pensiero richiesto. La mia posizione è oscillata tra il limitare del confine di gruppo e il suo esterno, per garantire una visione “privilegiata” dei processi d’insieme e poter restituire una rielaborazione più o meno approfondita dei materiali magmatici emersi durante le discussioni (Perini, 2007, pag. 109). Scegliendo per parte mia sempre la stessa sedia, ogni cambiamento di posizione in rapporto a essa ha raccontato movimenti significativi all’interno del gruppo: lo spostamento di qualcuno in corso d’opera ha modificato l’assetto generale, l’anticipo o il ritardo di un arrivo ha spesso determinato la possibilità di preferenza rispetto ai posti rimasti liberi; in occasioni precise, è stata scelta la sedia alla mia destra, cioè il luogo abitato dal bisogno di dipendenza, di nascondersi, di essere protetto, come ha fatto Ro. durante e dopo la crisi di pianto in occasione della lettura del suo episodio, in cui narrava la morte di un

paziente a cui era particolarmente legato. Altri hanno invece scelto la sedia di fronte a me, il luogo dell'opposizione, di maggiore visibilità ed esposizione, come R. quando ha raccontato la storia della sua esperienza al CDD o P. quando ha criticato la scelta degli spezzoni in quanto poco significativi: a farlo sono i fondatori e, quindi, i membri con maggiore autorevolezza ed esperienza all'interno del gruppo. Infine, sono state significative anche le frequenti uscite di P. dalla stanza, infilate in momenti interstiziali tra le attività, ma ugualmente pregnanti per l'insofferenza e la difficoltà a stare continuativamente nella situazione che comunicavano (Foulkes, 1976).

5.2.4.3 IL FERMENTO DELL'ESPERIENZA

Il pretesto cinematografico è stato l'aggancio per permettere l'emergere delle prime rappresentazioni di benessere e, subitaneamente per contrapposizione, di malessere in un luogo di lavoro. E' stata una ricognizione ad ampio raggio, al fine di generare una primordiale messa in comune delle idee, consentendo al contempo di mantenere ancora un certo distacco dal tema, pur presentificando già allo sguardo i nodi critici e dolorosi del mestiere educativo. Successivamente, l'attività grafica finale ha permesso la ripresa delle tematiche a livello personale, radicandole nell'esperienza viva della quotidianità e generando una profonda ristrutturazione cognitiva degli assetti del gruppo.

5.2.4.3.1 Prima deissi (esterna)

5.2.4.3.1.1 Il benessere è...

Da parte mia, avendo trovato la prima volta il locale di lavoro piuttosto freddo e non essendo prevista una pausa per la brevità del tempo disponibile, mi sono preoccupata di rendere confortevole la permanenza per tutti portando the caldo e biscotti; Mx. si è occupato della programmazione del riscaldamento ed è stato possibile procedere meglio equipaggiati contro i

rigori invernali e le incognite del percorso, dichiarate apertamente come fonte di ansia per tutti i partecipanti, me compresa.

Partendo dal fatto che esistano idee diverse di benessere per ognuno dei partecipanti, e che il benessere sia legato allo stare in gruppo, è stato tuttavia possibile ricondurre le rappresentazioni iniziali a tre grandi categorie dimensionali, ossia la qualità delle relazioni, la tipologia dell'organizzazione e l'apparato valoriale-simbolico.

A. Le relazioni

La prima dimensione è legata all'aspetto dei legami di tipo empatico e collaborativo. Appaiono pregnanti, infatti, le relazioni coi colleghi in cui è possibile cooperare, partecipare, accomunarsi condividendo modelli e stili educativi, ma anche obiettivi e idee. La compattezza dei legami si rinsalda se ha un corrispettivo spaziale nella disposizione del *setting* e del suo utilizzo, ma si fonda sostanzialmente su di un incontro reciproco (anche su di un piano informale) che si traduce con gli utenti in un contatto profondo, commosso, aperto all'ascolto, al rispetto, alla valorizzazione delle differenze, per cui è possibile immedesimarsi ma anche opporsi. Un'alleanza diffusa tra gli operatori, infatti, permette di "entrare in situazione" e "farsi carico delle persone", di "avere a cuore" qualcuno, di sentire la "responsabilità verso un bisogno", di vedere gli utenti "a 360 gradi", di affrontare la fatica, persino quella di dire la verità, persino quella di cambiare insieme.

B. L'organizzazione

Partendo dalla consapevolezza che "da soli non si fa niente", in quanto sarebbe praticamente impossibile gestire una situazione educativa complessa, assume particolare rilevanza riconoscere l'importanza dei collaboratori e la specificità del loro ruolo. In particolare, il *leader* (democratico) è colui il quale sa ascoltare i bisogni di tutti, sa prendere le decisioni migliori, anche fortemente drastiche, grazie anche a una visione d'insieme che, condivisa, chiarifichi ad ognuno cosa si sta facendo, in una

dimensione progettuale e situazionale aderente ai compiti concreti. Perché l'organizzazione sia ordinata, però, sono necessarie una laboriosità intensa e una lucidità raffinata, al fine di non precipitare nel caos e arrangiarsi in un clima di costante emergenza.

C. Il piano simbolico

Per poter sostenere il lavoro educativo è necessario, però, anche credere di potercela fare e costruire grandi cose insieme, trovare il coraggio e la motivazione per seguire i propri sogni. Diventa importante pensare che esistano degli ideali e che sia possibile realizzarli attraverso le opportunità formative offerte agli utenti, senza però sacrificare la propria vita personale a favore di un'immersione totalizzante nel lavoro. Per perseverare, occorre essere sostenuti dalla percezione di un senso che permei e attraversi ciò che si sta facendo. Appaiono vincenti le persone esemplari, ricche di entusiasmo e carisma, capaci di attuare un'idea rivoluzionaria, di cogliere la "scintilla" anche se si discostano dal gruppo e agiscono per lo più da sole.

5.2.4.3.1.2 ...e, di conseguenza, il malessere è...

La difficoltà dello stare bene nei contesti educativi emerge, durante la discussione, in tutta la sua forza: il confronto con la realtà accende il confronto e riscalda il clima della stanza...

A. Le relazioni

A dispetto di ciò che si vorrebbe dal e nel proprio gruppo, capita spesso di sentirsi incompresi e traditi, quando le proprie aspettative non sono rispecchiate dalle scelte del gruppo. La fragilità personale di ognuno viene amplificata dalle difficoltà di relazione con i familiari, perché è complicato trovare un equilibrio tra la vita personale e la vita professionale, far accettare le proprie scelte di vita, ma anche coi colleghi, perché la specificità dei compiti richiede anche il riconoscimento del valore reciproco delle proprie mansioni (colgo a proposito nel dibattito un commento sprezzante, a proposito di un episodio della giornata, che recita: "Io quelle cose lì non le

faccio perché sono un'educatrice”). Ci si ritrova deboli, immersi nel malessere come gli utenti, ma con la pesante responsabilità di far star bene gli altri. Capita di dimenticarsi cose importanti, come la finestra aperta d'inverno in una stanza da cui l'utente non può uscire, perché è proprio quando si è più stanchi e angosciati che si è più propensi a sbagliare e ad agire senza lucidità, quindi a ricevere critiche, in un circolo vizioso che autoalimenta il senso di impotenza e inettitudine. La fatica aggiuntiva non fa altro che accentuare la tendenza a “rifugiarsi nel proprio orticello”, a coltivarlo ognuno chiuso in se stesso, isolato dagli altri, rompendo l'alleanza di gruppo così necessaria al benessere condiviso.

B. L'organizzazione

La situazione più frequente, soprattutto agli inizi della propria carriera, è quella di sentirsi gettati in contesti sconosciuti, incomprensibili e deliranti senza strumenti per far fronte al proprio mandato; si opera per tentativi ed errori, ognuno per sé, in preda all'ansia e alla paura di sbagliare e al dubbio di non saper fare, in uno stato di tensione costante che trasforma ognuno in un “punto di difesa”, anziché in un punto nodale di una rete di supporto e sostegno reciproco. Lo scontro con le piccole cose impossibili della realtà quotidiana, ossia con i vincoli rigidi dell'apparato legislativo, dell'istituzione, del territorio al di fuori del CDD, dei sistemi di pensiero delle famiglie degli utenti, ma anche con i limiti costitutivi degli utenti stessi in quanto disabili, genera un'amara frustrazione e la voglia impellente di “far fuori qualcuno” e/o scappare, salvo poi desistere dall'intento perché “devi mangiare” e non “c'è altra scelta”, anche se lo stipendio è davvero basso rispetto al coinvolgimento e all'impegno che la professione richiede.

C. Il piano simbolico

Per resistere alla fatica del lavoro, capita che ci si scavi una nicchia in cui accoccolarsi, “tirare i remi in barca” e arrendersi all' “istinto di sopravvivenza” che permette di andare avanti, nonostante il prezzo che si paga in termini di salute e ben-essere risulti molto elevato.

5.2.4.3.1.3 Le riflessioni dei partecipanti: dove mi colloco?

Viene criticata la scelta dei film afferenti al contesto scolastico, soprattutto perché non richiamano immediatamente la dimensione lavorativa vicina all'esperienza dei partecipanti. Ciò rende più difficile il proprio collocamento all'interno della trama, soprattutto in "Freedom writers" in cui il gruppo di lavoro non compare; Erin, l'insegnante della storia, è apprezzata per saper cercare le alleanze sul luogo di lavoro (R.), per ciò che attua al fine di realizzare il suo ideale pur se incompresa (E., Mx. e M.), ma è aspramente criticata dalla maggioranza per anteporre il lavoro al marito (da cui divorzia). Ele. dichiara la difficoltà di porsi come attrice per paura "di fare macelli", tuttavia, tra le diverse posizioni, la quasi totalità si identifica fortemente con Matteo, l'inesperto obiettore (dotato di "impedimento totale") protagonista di "Piovono mucche"; nel film, Mx. chiamerebbe i carabinieri per far arrestare i colleghi e S. ucciderebbe tutti. Bisio in "Si può fare" è apprezzato solo da R. e P. (che ammira la sua intuizione e la sua capacità di trovare alleati competenti con cui cooperare), perché il gruppo lo legge soprattutto come un uomo troppo concentrato sulle proprie aspettative e troppo poco sul "bene degli utenti"; S. vorrebbe essere una dei suoi pazzi, T. la sua volontaria; invece, E. considera Bisio "troppo grande" per lei: preferirebbe, come T., essere una nuova coordinatrice di Matteo che rimotiva e riordina il gruppo. S. apprezza la professoressa di matematica de "La scuola" perché è strategica e detta il ritmo della riunione, El. scapperebbe invece dal collegio docenti in cui P. vorrebbe fare il professore che odia l'idealista Vivaldi, perché è realista ("chi è nato per zappare deve zappare e non studiare"), ma si sente anche l'unico alunno bianco di Erin, un diverso, o suo marito abbandonato. P. vive con evidente fastidio il taglio politico di sinistra, "utopico e irrealista", dei film presentati, perché secondo lui mostra un successo educativo fluido, veloce, che non rende conto della "fatica vera"; disapprova la presa di posizione politica, che invece vorrebbe neutrale; suggerisce un film che ritiene più adatto rispetto alla totalità degli spezzoni, ossia "Polvere di gloria", ambientato negli USA a proposito della

costruzione di una pionieristica squadra di *football* in cui convivono atleti bianchi e neri.

Alla chiusura dell'incontro, la discussione resta aperta, in particolare sulle domande che pongono R., P. ed E.: se i vincenti come Erin o Bisio sono esploratori solitari, "uno su mille", di tutti gli altri che ne diviene? Ci sono tanti bravi educatori anche se non hanno grandi idee: per loro (per noi) nell'esperienza lavorativa di tutti i giorni, frustrante e faticosa, il benessere rischia di assomigliare di più a un "malessere condiviso"... Ma, allora, stare bene è una condizione che ci si può garantire nella quotidianità (e come) o è un "picco" che, una volta conquistato in un momento particolarmente fortunato, passa e se ne va per sempre? Forse il malessere dipende dal fatto che non si sogna più perciò, perso l'entusiasmo iniziale, "come si possono superare gli ostacoli e continuare mantenendo saldo l'impegno verso l'obiettivo?". Il confronto con il limite (istituzionale, degli utenti "che non possono farcela" o non "sono in grado di arrivarci" e che "trattiamo come handicappati") ha in sé un potenziale "sano", di ridimensionamento delle aspettative, di consapevolezza rispetto a quali sono i sogni propri e a quali sono quelli altrui, di *memento* che consente di ricordare che la propria idea di educazione si deve confrontare costantemente con la materialità delle situazioni in cui vorrebbe attuarsi e, dove possibile, essere concordata insieme.

5.2.4.3.1.4 Titolazione

Il cammino prosegue, richiedendo la sospensione del giudizio e delle risposte affrettate. La richiesta di titolazione sintetica raccoglie molte resistenze del pensiero, in quanto costringe a soffermarsi ancora sui nodi cruciali appena scoperti, ma apre degli scorci molto interessanti. Tra i titoli maggiormente votati, compaiono le rappresentazioni di un cammino la cui meta è sconosciuta, una piramide gerarchica, un elettrocardiogramma irregolare, una possibilità in bilico tra sogno e realtà, condensando la chiusura della prima parte del laboratorio nel senso del titolo: "Il prezzo del sogno" (che sostituisce la prima scelta irriflessa: "Ma chi me lo fa fare?!"),

che pone l'accento sulla fatica, più che sui successi, del mestiere dell'educare. Con un colpo di scena, P. dichiara di essersi presentato con un nome falso e di chiamarsi in realtà A., ma rimane oscuro il motivo di questa azione.

5.2.4.3.1.5 Prime riflessioni della conduttrice

Il pretesto offerto dai film ha permesso degli scivolamenti continui dal piano della narrazione cinematografica a quello della narrazione personale. Sembra che solo un grande coraggio possa sostenere il lavoro quando la motivazione viene a mancare, che solo un personaggio carismatico possa garantire il benessere (Bisio, Erin). Il gruppo, tuttavia, non sceglie di identificarsi nelle caratteristiche di questi vincenti né nel successo lavorativo che riescono a raggiungere: il piano della concretezza, delirante e faticoso, è sentito molto più vicino di quello ideale, sebbene da alcuni (E. e Mx.) questo sia essenziale per guidare e supportare l'azione. Non è dichiarato in cosa l'ideale consista, ma in parte ha a che fare con una meta elevata, con il continuare a credere nelle capacità delle persone e nel fatto che abbiano delle possibilità, che vanno proprio a coincidere con i progetti che gli operatori possono predisporre *ad hoc* per chi ne ha bisogno: si legge qui la necessità di sentirsi utili, di trovare soddisfazione di sé attraverso l'altro, che si profila sul crinale sottile in bilico tra autorealizzazione, sacrificio e collusione. Il gruppo ne ha coscienza, sottolinea la necessità di saper distinguere e negoziare le aspettative e i desideri reciproci "trattando i disabili come handicappati", il che solleva, di nuovo, delle domande su cosa ciò significhi, mettendo altresì in luce il problema del dialogo con un'alterità che non solo non possiede lo stesso potere contrattuale, ma nemmeno la stessa dote di capacità cognitive, motorie e affettive. Lo scontro con la propria e l'altrui finitezza frustra il desiderio di avere/essere un operatore capace di motivare, ascoltare e vedere tutto e tutti, in una rappresentazione di sé onnisciente e panoptica che possa salvare dai vissuti angosciosi di impotenza e incapacità che la disabilità suscita inevitabilmente. Nel film, i matti non possono capire che il loro benessere

può essere condiviso con altri come loro: è il rischio che corrono anche gli operatori, quello di accomodarsi dopo lo sforzo di adattamento iniziale e presidiare un confine coi colleghi che dimentica come la cura passi anche dai gesti di assistenza, così necessari là dove la corporeità offesa ha maggiore bisogno di sostegno e accudimento. Si perde la dimensione esistenziale che la cura ha per ognuno di noi, incarnata in tutti i piccoli gesti quotidiani rituali, relazionali, quindi significativi. E' come se mancasse il contenitore per quel sogno che continua a essere nominato, ma soprattutto per la fatica e la frustrazione che il raggiungimento di questo sogno impone. Mentre si sottolinea la necessità di accomunarsi, sono proprio le divergenze che emergono a essere i primi oggetti a venir messi in comune.

5.2.4.3.2 Seconda deissi (interna)

Il lavoro sugli episodi ha ritrovato tutti i partecipanti presenti (i due assenti hanno preparato lo scritto a casa). Lo scenario del benessere e del malessere sul luogo di lavoro si è fatto più ricco e complesso: cercherò di renderne conto attraverso l'analisi delle tipologie di relazioni e rappresentazioni che lo abitano e lo vivificano.

A. Le relazioni

Il benessere e il malessere appaiono equamente distribuiti nei contesti relazionali raccontati e abbracciano sia i rapporti con gli utenti e le loro famiglie sia i rapporti con i colleghi e i coordinatori.

A.1 ...con gli utenti

Il gruppo degli utenti può essere percepito come una fonte di benessere, se il lavoro con essi funziona e dà buoni risultati rispetto all'integrazione, come accade (quasi magicamente) per uno spettacolo teatrale che coinvolge disabili e minori normodotati (A.1.1)⁹⁵. In questo caso, il benessere è il

⁹⁵ Ognuna delle sigle si riferisce agli episodi autografi riportati in Appendice B e qui discussi.

luogo in cui è possibile chiamarsi per nome, stabilire rapporti di simpatia, riconoscersi persone capaci di fare, seppur diverse. Gli utenti possono essere così importanti da determinare persino il motivo per cui restare, anche se il contesto lavorativo mette a dura prova: è il caso dei racconti di due operatori sanitari e del legame forte che li univa ognuno a un paziente terminale (A.1.2). L'affetto profondo, costruito attraverso gli innumerevoli gesti di cura e assistenza giorno dopo giorno, è alimentato dallo stupore e dell'ammirazione per chi ha coraggio pur se in una situazione disperata; è un testimonianza di forte dignità che colpisce: la persona che si consuma, perdendo l'autonomia di tutte quelle azioni quotidiane che si danno per scontate, è capace di sostenere e nutrire chi si prende cura di lei. Ma chi la assiste deve anche fare i conti con la reciproca progressiva perdita di umanità, perché il confronto insostenibile col dolore invoca negazione e atarassia per essere sopportato. Tutto ciò è ancora vivo nel presente, così come il grande dolore della perdita: durante la lettura, compaiono le lacrime, gli occhi si fanno lucidi, l'emozione permea l'aria della stanza ed è necessario presidiare il tempo per fermarsi e lasciar decantare lentamente il ricordo, per poi concordare la continuazione del lavoro. La morte è uno degli eventi che maggiormente lascia attoniti e toglie le parole: come qualcosa di imbarazzante, che però non si può eludere, perché è il destino di ognuno di noi, perché il lavoro coi pazienti disabili comporta anche questo che adesso è stato consegnato ai pari e richiede lenimento, forse al termine del laboratorio, forse alla supervisione successiva, in un'altra situazione in cui trovi il giusto spazio per essere guardato e metabolizzato. Scomparso ciò che teneva legati al posto di lavoro, il carico di sofferenza è insostenibile per poter restare, perché dove si è non si trova consolazione né possibilità di elaborazione: anche El. si licenzia quando "la sua Bobby" muore, l'utente che veniva spesso isolata e trattata con freddezza, ma non da lei, che viveva con profondo disagio l'atteggiamento dei colleghi nei suoi confronti. Non condividere le modalità educative del gruppo la costringeva a essere "sola contro tutti", a non sentirsi se stessa per omologarsi alla maggioranza.

A.2 ...con i colleghi

Il problema dell'alleanza coi colleghi coglie nel vivo, in effetti, la maggior parte dei racconti: l'isolamento, il disconoscimento, l'emarginazione, soprattutto se inesperti, aumentano il carico di fatica che il mestiere di cura comporta. In questi casi, si può cercare inutilmente l'aiuto degli altri, scontrandosi duramente con una realtà lavorativa che non corrisponde a ciò che è stato studiato in Università (A.2.1). La collaborazione mancata si trasforma in guerra fredda: anziché costruire, l'incomprensione distrugge reciprocamente ciò che viene fatto, perché non è condiviso, compreso, perché le emozioni negative non sono bonificate e possono dirigersi senza controllo e colpire i colleghi meno esperti, più fragili (A.2.2). Quando si è così isolati, la propria voce non viene ascoltata, anche se parla con lucidità dei punti su cui intervenire: modificare i turni, trovare modalità condivise, assumere un supervisore per la comunità. Sembra che il pensiero non possa fare il proprio lavoro di riflessione su ciò che accade e su ciò che si sente, perché prendere consapevolezza del cambiamento necessario implicherebbe la presa di coscienza delle proprie parti scisse e proiettate, portando con sé inevitabilmente sensi di colpa e di vergogna poco tollerabili là dove non esiste un contenitore rassicurante per digerirli. L'isolamento alimenta fortemente l'aggressività reciproca, che trova sfogo in modalità agite indirettamente, sotto la forma dei non-detti e degli atti mancati (A.2.3); se ciò comporta la mancata inclusione nel progetto di fondazione di un'unità, il vissuto di misconoscimento è pesantissimo: essere rifiutati e abbandonati dal gruppo che parte per un viaggio senza avvisare si trasforma simmetricamente nel rifiuto delle sue regole, che "inconsapevolmente" vengono dimenticate e non possono essere viste (come il foglio di istruzioni appeso in bacheca), una volta ancora inserendosi nella modalità comune paradossale per cui ognuno fa ciò che vuole senza rispettare gli accordi dell'*équipe*, ossia segue la modalità preesistente al viaggio-vacanza salvifico da cui si è stati esclusi. Come è possibile far rispettare le regole decise altrove, senza la partecipazione di tutti? L'*équipe* diventa il luogo in cui si gioca davvero la recrudescenza o la pacificazione dei conflitti. L'impossibilità di riparare immediatamente la ferita in modo pubblico lascia

un segno indelebile: la sensazione di una disparità di trattamento fa chiudere in un atteggiamento vittimista, senza permettere di esprimere e digerire la rabbia, riconoscere ognuno i propri errori, rimettere in discussione il potere contrattuale delle parti e negoziare nuovi accordi (tutto ciò viene discusso in gruppo soprattutto tra Ele. e Mx.). Altre volte, invece, le difficoltà possono diventare occasione di crescita nel gruppo, pur con modalità non del tutto pacifiche, se l'appartenenza a esso è giocata in modo differente (A.2.4): l'esposizione dei propri errori in *équipe* e le aspre critiche dei colleghi, legittimate dalla coordinatrice al fine di fornire consigli pratici per l'uso, pare trovare una soluzione alla richiesta di aiuto di un educatore inesperto che cerca di trovare modalità di controllo degli utenti. Nel racconto, A. vive l'episodio come fortemente positivo, rivelando una mancata elaborazione a livello emotivo della violenza cui viene sottoposto: la bontà che viene letta nell'evento forse deriva dalla familiarità ai legami maltrattanti che gli educatori personalmente hanno e difficilmente riescono a riconoscere. Ciò apre il discorso sulla gestione delle criticità, ossia su come ci si trova equipaggiati ad affrontare la negoziazione della quotidianità, ma anche le situazioni di emergenza con gli utenti o i cambiamenti della struttura lavorativa.

B. Punti caldi: le emergenze e i cambiamenti dell'istituzione

Nei momenti critici, come possono essere gli episodi di difficile gestione degli utenti o l'arrivo di un nuovo membro del servizio, sia esso ospite od operatore, l'insieme delle relazioni nel contesto sono messe alla prova nella loro ristrutturazione concreta e simbolica. Quando la situazione con gli utenti è tale per cui la relazione con loro non è più percepita come fonte di benessere e motivazione, allora sono i colleghi a fare la differenza rispetto alla possibilità o meno di trarsene fuori interi (B.1). Il lavoro educativo è fatto di tanti di questi episodi, in cui le decisioni vanno prese nel giro di pochi attimi cruciali: ci si basa sull'istinto, su azioni poco ortodosse che di certo non sono spiegate sui libri, ma che risultano inaspettatamente efficaci per il contenimento immediato dell'urgenza. E' cruciale il grado di

consapevolezza e di maturazione professionale e personale dell'educatrice, affinché il gesto irriflesso abbia un senso coerente col proprio mandato e non risulti un abuso di potere o una collusione inconscia. Nell'episodio citato, il bastone che l'educatrice afferra per sedare un utente in situazione di emergenza è lo strumento che serve per rendere credibile il proprio ruolo, laddove non si può contare sul riconoscimento e sull'appoggio dei colleghi della comunità: non è chiaro chi fossero gli educatori di riferimento per questo ragazzo o perché lei non solo si percepisca ma si ritrovi effettivamente da sola con otto utenti, in ogni caso pare che l'aiuto possa arrivare solo dall'esterno, ossia dall'educatore domiciliare che non fa parte della comunità. In altri casi più fortunati, invece, una situazione ansiogena come può essere un cambiamento di ruolo si rivela l'occasione per costruire nuove alleanze confortevoli e rassicuranti; in un altro episodio, infatti, la nuova educatrice, in un momento di difficoltà, trova il contenimento del pensiero dei colleghi **(B.2)**. Nonostante ciò, sono presenti forti emozioni ambivalenti e poco elaborate: la massiccia dose di paura che la situazione nuova provoca (l'educatrice "prega" di non dover mai gestire un'emergenza) si affianca a un sentimento di onnipotenza che ne scaturisce difensivamente (sente di "avere tutte le risposte"); inoltre, anche la rappresentazione stereotipata, tipicamente infantilizzante del disabile (seppur adulto, è chiamato "ragazzo") che fa il "matto" per "noia", segnala l'arresto del pensiero di fronte a un'analisi più complessa della situazione, che possa cioè considerare tra le cause del disagio, per esempio, la mancanza di un'attività contenitiva da svolgere o la presenza stimoli che fanno scattare meccanismi difensivi inadatti. Nell'intervento volto a calmare l'utente utilizzando la strategia della paterna, occorrerebbe chiedersi dove vada a finire il ruolo del corpo nel contenimento di un agito fisico e come mai questo stile sia legittimato, tanto da sancire l'affiliazione della nuova educatrice (V.) agli educatori più anziani della struttura (R. e A.) (ciò dà anche ragione della sua scelta di stare col gruppo dei "pionieri" durante l'ultimo incontro del laboratorio). Rispetto all'ultimo punto, nello stesso CDD anche l'arrivo di due nuovi operatori assistenziali ha trovato

accoglienza, portando “un momento lavorativo molto positivo” per l’operatrice Oss già presente, attenuando il suo senso di solitudine e potenziando l’efficacia dello staff sanitario sia a livello d’azione che di rappresentanza in *équipe* all’interno del servizio.

La ristrutturazione dell’organizzazione (per esempio, a causa del suo ingrandimento e l’affiancamento di un asilo nido alla scuola materna) va di pari passo con la questione delle alleanze e dei patti tra colleghi e del senso di tradimento che il mancato rispetto di essi comporta. Ciò rimarca, ancora una volta, la difficoltà di gestire delle regole condivise sulla carta e nella pratica; l’azione non coordinata, tuttavia, non ricade soltanto sull’armonia del gruppo di lavoro, ma influisce negativamente anche sul rapporto con le famiglie degli utenti **(B.3)**. In un momento di cambiamento, quando l’incertezza è molta e provoca ansia, il regolamento può diventare una zattera di salvezza tanto quanto un elemento di disturbo, a seconda di come viene interpretato più o meno rigidamente dalla corralità degli attori coinvolti. Nell’episodio narrato, il contratto precedente con la famiglia di un bambino (portare il pasto da casa all’asilo nido) deve cambiare in concordanza al nuovo statuto burocratico e organizzativo della scuola dell’infanzia, ma la consuetudine collude con una falla nella compattezza organizzativa e ciò non avviene: la mancanza di chiarezza negli accordi rende difficile la negoziazione e si arriva alla rottura. La condivisione mancata delle regole del contenitore da parte della coordinatrice parla di un’appartenenza conflittuale a un’istituzione vissuta come alienante, omologante, ma anche di un potere personale che si ritiene superiore alle parti contrattuali ufficiali in modo tale da permettersi di agire in solitaria e aggirare totalmente le regole. Non è chiaro come le operatrici non abbiano avuto scambi sulla questione durante tutto il mese di inserimento dei bambini, il che fa supporre che anche tra di esse si dessero per scontate delle cose che non lo erano affatto, così come la madre dava per assodata l’abitudine di non aderire alle regole comuni rispetto al pasto. In ogni caso, la perdita di coerenza del contenitore dell’esperienza educativa è così destrutturante che porta alla mancata affiliazione di tutte le parti in gioco e

alla rinuncia del contratto da parte dell'utente (che, in questo caso, può scegliere di non partecipare).

In un altro caso, la ristrutturazione organizzativa e relazionale è suscitata dal basso, ossia dall'ingresso di una nuova utente che sollecita un'*équipe* in crisi a riorganizzarsi per produrre un progetto su di essa (**B.4**); tuttavia, sembra che questo processo avvenga velocemente e senza intoppi: non sono, cioè, pensate le tappe delle negoziazioni necessarie, forse perché la condivisione delle rappresentazioni di <<minorità>> che gli educatori hanno della ragazza innesca l'identificazione reciproca, saldando l'illusione di onnipotenza eroica, sana per l'organizzazione di un coordinamento efficace delle risorse, ma che ha bisogno di un confronto con la realtà delle condizioni dell'utente per essere davvero efficace. Nel racconto, in effetti, la ragazza fugge dalla comunità, ma i motivi del gesto e la reazione dell'*équipe* all'evento appartengono a un'altra storia...

5.2.4.3.2.1 La titolazione e la scelta

Le rappresentazioni che emergono dalle titolazioni e dai racconti parlano di utenti come luci che illuminano l'esistenza in bianco e nero o come calamità naturali da cui pregare di scampare; l'*équipe* addensa attorno a sé gran parte dei discorsi: da una parte è il luogo della burrasca in cui ci si perde, del tradimento della fiducia, una "trappola" che lascia la ferita inguaribile del Re Pescatore, una trincea in cui lottare soli contro tutti, inascoltati come il profeta nella propria patria; dall'altra è lo "specchio" in cui riconoscersi sostenuti, il posto dell' "armonia magica" che permette l'impossibile ("insieme si può tutto") anche se "le ciambelle" non hanno il buco. Il lavoro educativo è qualcosa che porta "al fondo del dolore", che fa confrontare con la "paura di essere disabili" a causa della propria "inesperienza"; l'educatore è il "buon samaritano", ma anche il "capro espiatorio", il che evoca dimensioni salvifiche e vittimiste fortemente oblativo, che fanno percepire lo stipendio come uno sporco affare di "interesse personale" e, al contempo, come l'ingiusta (per difetto) retribuzione per le proprie competenze e l'elevato impegno richiesto. L'istituzione che aliena coi suoi vincoli rigidi è

la stessa che fornisce l'identità lavorativa (il "biglietto da visita") che legittima l'azione formativa. Infine, la morte del paziente è una "liberazione" da una situazione oramai insostenibile, un vincolo ineludibile che congela e scivola nell'ombra del pensiero.

Dopo la discussione sui titoli viene scelto l'episodio da analizzare insieme, che raccoglie e ripropone la questione del cambiamento e dei rapporti tra colleghi.

D. Il finto paravento

(D.1) In prima battuta, mi sorprende come, alla mia domanda di approfondire la conoscenza della situazione esposta da R., non vengano richieste informazioni. A fatica, scopro che la storia di cui si parla è quella della fondazione del CDD in cui sto facendo l'intervento, che tutti ovviamente conoscono più o meno bene, tranne me e, quindi, non ritengono opportuno porsi interrogativi sull'argomento. Approfittando della mia posizione, mi permetto di fare domande apparentemente ingenui, cosicché il quadro acquista maggiori chiaroscuri: il passaggio dall'ostilità iniziale alla fiducia reciproca è il frutto di un lavoro di negoziazione delle relazioni durato due anni, in cui è stato possibile conoscersi, ma anche "mandar giù i rospi", soprattutto con una persona che ora non c'è più. Il rispetto delle differenze è stato raggiunto perché, più forte di ciò che divideva, era ciò che univa, ossia la determinazione a contribuire alla costruzione, nella stessa direzione e con una strategia condivisa, il CDD appena nato. Questo "cemento" era appunto l'obiettivo comune, che dava forza e chiarezza all'équipe ristretta, che lavorava "totalmente insieme", in sintonia e in amicizia tanto che "bastava uno sguardo" per capirsi e "tirarsi fuori dalla merda". R. si aggiunge a questo gruppo (di cui sono rimasti A., E. e F.) otto mesi dopo la fondazione, di cui, pur essendo presente, si sentiva "l'ultima ruota del carro" anche nei rapporti con le famiglie (per esempio quando i genitori vengono a prendere i figli e non le parlano né chiedono di lei, perché non la conoscono).

5.2.4.3.2.2 Prime riflessioni dei partecipanti

A questo punto, si stagliano alcune criticità fortemente sentite da tutti i partecipanti, ma che lasciano la parola solo agli educatori “pionieri” e mantengono in silenzio il resto del gruppo. Innanzitutto, si evidenzia la spaccatura esistente tra “vecchi” e “nuovi”, tra cui serpeggia una forte gelosia degli ultimi arrivati per questa origine mitica e “magica” in cui tutti si amavano e che viene rimpianta come il paradiso perduto, sia per l’abbandono dei colleghi, sia per le successive critiche professionali (vissute a livello personale) da parte della coordinatrice. Ciò si collega alla questione dell’importanza delle relazioni tra colleghi per il benessere lavorativo, nella domanda irrisolta se posso bastare la stima professionale o se sia necessario volersi bene, dato che “ora (che non siamo più tutti amici, *NdA*) sembra tutto così difficile”. Ma come si può gestire l’equilibrio tra personale e professionale? La riflessione sul fatto che l’unità persa e non ritrovata era stata garantita da un fine comune, fa domandare alla parte “vecchia” del gruppo “perché siamo qui e cosa si vuol fare”, se esista “un nuovo obiettivo comune chiaro” (che qualcuno dei “nuovi” ipotizza possa risiedere nel benessere degli utenti) e cosa ne sia rimasto dell’entusiasmo iniziale. La voce di R. esamina lucidamente il problema: “Quando ero giovane speravo di cambiare il mondo, avevo un delirio di onnipotenza”, sapeva essere “fuori dagli schemi”, “osare ciò che poteva essere buono”, ora invece le aspettative sugli utenti sono decresciute nel tempo, perché se va bene restano immutati, se va male regrediscono dopo un bel percorso, durante il quale si erano poste delle speranze in loro... Dover confrontarsi coi limiti ed è faticoso. Qualcun altro rilancia: “Ma i limiti vanno accettati o vanno superati?”, cioè quando è giusto rassegnarsi e quando è importante avere la forza di trasgredire, di crederci, di trovare l’idea geniale che consente il salto di qualità? Forse si rinuncia quando si è “vecchi e realisti” e si combatte solo quando si è “giovani, incoscienti ed entusiasti”? Oppure no? In effetti, è la struttura del CDD e la tipologia dell’utenza che costringe a fare i conti con la perdita di motivazione, a qualcuna altro è successo anche in altri centri

prima di questo. Ma, allora, come è possibile uscire dall'*impasse*? Il tempo scade e ci sono quindici giorni di tempo per pensarci.

5.2.4.3.2.2 Alcune riflessioni della ricercatrice

Gli episodi illustrano transizioni dal benessere al malessere e viceversa o oscillazioni costanti tra i due... Il titolo dell'episodio scelto, ossia "Il finto paravento" è riferito al fatto che il *focus* autentico dovrebbe essere il problema del cambiamento, mentre i riflettori illuminano solo il tema dei rapporti interpersonali (o "internazionali", secondo il curioso *lapsus* della scrittrice, che forse rivela la fatica della traduzione reciproca): la questione è quella del rapporto tra mondo-della-vita e mondo-della-formazione. Le dinamiche non dichiarate del gruppo prendono forma e vengono finalmente nominate: eccole di seguito.

E.1 I "pionieri"

A., E. e R. sono gli educatori che hanno voluto fortemente la fondazione della struttura, assieme a F. (Oss), circa dieci anni prima. Il tema che unisce gli educatori nel presente è la preoccupazione di aver perso qualcosa lungo la strada ("Forse sono io che non sogno più"), di aver dovuto pagare un prezzo ("Il prezzo del sogno") e di dover trovare un modo per rimettersi in gioco ("Come è possibile superare gli ostacoli e continuare, mantenendo saldo l'impegno verso l'obiettivo? ...Ma esiste un obiettivo?"). Durante il percorso, sono i partecipanti che più spesso prendono la parola, legittimati dall'anzianità di servizio in un luogo che hanno costruito faticosamente attraverso la mediazione con gli operatori di allora, da cui si sono sentiti traditi, nel momento in cui se ne sono andati. Le fantasie presenti sono quelle del sacrificio e della missione salvifica del mondo che, ovviamente, sono state duramente messe alla prova nel confronto con la realtà quotidiana dei pazienti disabili. F., invece, pare aver gradito molto l'arrivo dei colleghi, perché le ha permesso di sentirsi meno sola e trovare un sostegno concreto nel proprio lavoro.

E.2 La terra di mezzo

V., educatrice di giovane età, si sente “né carne né pesce”, essendosi inserita nel gruppo a cavallo tra i “vecchi” e i “nuovi”; alla fine, decide di schierarsi coi “pionieri”.

E.3 I “mercenari”

S., T., M., Ele. e Mx. sono gli educatori *parvenu*, approdati insieme a El. e Ro. (Asa e Oss) al Centro quando la forte spinta iniziale si era smorzata ed erano iniziati a emergere i primi segni di malessere. Sono gli “intrufolati”, quelli che “devono sottostare” in quanto “ultima ruota del carro” alla “superbia” (ma forse anche allo sconcerto) di chi, più anziano nel servizio, ricorda loro: “Tu ci riesci subito, ma sai io quanto ci ho lavorato?”, rimarcando la lunga preparazione di un terreno i cui frutti vengono raccolti da chi non l’ha coltivato (salvo poi dover ammettere che i progressi degli utenti sono spesso sopraffatti dai regressi e dalle ricadute). Si animano soprattutto a partire dalla discussione sugli episodi, rivelando potenzialità molto costruttive per il benessere del gruppo nel suo insieme.

Tuttavia, la mappa relazionale è assai più complessa, in quanto esistono anche alleanze trasversali e conflitti interni ai sottogruppi, per esempio lungo l’asse educatori-personale sanitario, che verranno analizzate più avanti attraverso la discussione degli episodi individuali e i disegni che ogni sottogruppo ha realizzato per rappresentarsi. Nel frattempo, mi chiedo come il ricordo ideale dell’inizio si possa confrontare coi motivi reali che hanno determinato la scelta di due dei fondatori di cambiare lavoro; inoltre, appare la rappresentazione dell’educazione come un oggetto che debba per forza avere a che fare con qualcosa di buono, di conseguenza le “sensazioni avverse e negative” che può provocare un contesto educativo sono escluse immediatamente dal campo del “professionalmente corretto” e, quindi, ci si chiede se e dove trovino un posto per essere legittimate e digerite. Mi chiedo se il “finto paravento” non indichi davvero il tentativo di mascherare l’ansia per il cambiamento, ma di un cambiamento che è sentito come

necessario nel presente e che forse si può compiere all'interno del percorso esperienziale che stiamo facendo. Qualcosa in questo processo si perde, qualcos'altro si può guadagnare: forse il sogno (a cui ancora nessuno sa dare una forma condivisa) è quello del gruppo che sogna se stesso nuovamente unito...

5.2.4.3.3 Terza deissi (simbolico-proiettiva)

I temi emersi sono materiale bollente da maneggiare con cura, per la loro pregnanza nel <<qui e ora>> dell'esperienza al di fuori del laboratorio. La coordinatrice, quando le porto la sua razione di the e biscotti che preparo ogni volta per tutti, mi rivela che si sono mossi forti conflitti in équipe in conseguenza ai dolorosi nervi scoperti che siamo andati a toccare. Le riflessioni sugli episodi sarebbero ancora molte ma, appena entro nel salone delle riunioni, il clima della stanza tradisce l'urgenza di passare ad altro, di chiudere, eludendo la fatica di dover stare ulteriormente nella situazione di dover pensare alla lotta interna che imperversa nel gruppo. La possibilità di un ulteriore incontro è bocciata, il passaggio all'attività grafica in parte rianima e rilancia il lavoro del pensiero su altri livelli, in parte suscita l'imbarazzo di non essere abbastanza capaci, memori di un disegnare fermo alle elementari e quasi mai più coltivato.

5.2.4.3.3.1 Il benessere personale...

I disegni del benessere personale hanno come tratto comune molto forte il richiamo alla cura di sé, ai luoghi solitari e luminosi, alla natura incontaminata in cui ritirarsi e sostare per affrontare un viaggio interiore, senza obblighi da rispettare. Costruendo una mappa delle rappresentazioni, compaiono immagini domestiche come la musica (suonata e ascoltata) che porta quiete, la luce calda del sole e di un cerino con la fiamma a forma di cuore (luci che portano "chiarezza e affetto", ma che non durano per sempre), il posto davanti a un camino acceso mentre fuori piove; si affiancano, poi, paesaggi naturali disabitati fatti di prati incontaminati, stradine nel bosco in cui "andare senza meta per fare vuoto, riflettere su chi

siamo e cosa vogliamo”, ma anche sentieri di montagna che portano al rifugio attrezzati di uno “zaino pieno di strumenti utili” e della compagnia dei propri cari, raccolti in cerchio attorno a sé. Un disegno raffigura un albero colorato, una “corazza” che contiene tante forme fantasiose da “assumere, sentire, mutare, giocando con le radici ben piantate e i rami che vedono oltre”. Ci sono anche tre disegni di spiagge quasi deserte, calde, luoghi di vacanza con la famiglia o da soli, posti di sogno e di “evasione” “senza pensieri” né orari, dove trovare sorprese piacevoli e la compagnia dei propri affetti; il tempo è cancellato, raffigurato simbolicamente da un sole splendente o da un tramonto-alba ambiguo, che richiama uno spazio transizionale interiore tiepido e odoroso in cui rifugiarsi per ritrovare la pace, la libertà, la creatività, le proprie infinite possibilità di crescita. Si discosta da tutti la rappresentazione di una catena montuosa che si staglia sopra un lago ceruleo, intitolata “Delitto e castigo”: in prima battuta, non ci sono spiegazioni possibili da parte dell’autore, il pensiero pare congelato; lentamente, appare la rassegnazione di fronte a una ricerca impossibile, quella di un benessere che non esiste, che opprime come un castigo divino.

5.2.4.3.3.2 ...e quello lavorativo

Di seguito al primo, il secondo disegno richiede più tempo e suscita maggiori perplessità. Le raffigurazioni riportano contesti molto più articolati e strutturati, spesso di forma circolare, popolati da persone o simboli che le rappresentano in modo dinamico. Appare uno specchio rotondo ritagliato in modo da essere tridimensionale, come una conchiglia, che rappresenta l’ “armonia rispecchiata”: ogni azione provoca un effetto sugli altri, è necessario essere limpidi e “non avere la coscienza sporca” per avere il coraggio di guardarsi allo specchio, infatti quando non ci si sente bene si preferisce non farlo; lo specchio si può chiudere, simboleggia l’unione come un perfetto combaciare di parti uguali che si uniscono in modo armonico. La rotondità è richiamata anche dal girotondo danzante di persone tutte uguali che somigliano a stelle gialle sul fondo blu... è l’insieme di operatori e utenti creato dalla musica (si riferisce alla nuova attività sperimentata al

CDD con successo; si commenta: “E’ più importante il benessere degli utenti che degli operatori”). Un altro insieme di persone che si tengono per mano, tutte di colore diverso, è il “gruppo buono” accompagnato dalle idee (lampadina), dalla fiducia (stretta di mano) e dal rispetto (due mani diverse, alzate e aperte come nella resa, che si fronteggiano pacificamente): “L’ho disegnato con la testa, è più schematico e chiaro”, commenta l’autrice, per rimarcare la fatica che questa specifica elaborazione ha richiesto a differenza della precedente consegna. Le mani compaiono anche nel disegno “Verso un obiettivo insieme”: sulla strada, una mano gigantesca (la cornice istituzionale) che contiene tante piccole mani (le persone che la abitano, la vivono, la animano), affiancata dalla cassetta del pronto soccorso (le competenze per gestire la quotidianità, ma anche le emergenze). La forma circolare, invece, è ripresa in altri cinque lavori dai tratti geometrici: un cerchio; un insieme dinamico di linee curve e miste dai colori caldi; una cornice che contiene tanti cerchi il cui colore, laddove si intersecano, si mischia e si fa rarefatto in quanto “nell’incontro, ognuno cede una parte di sé per prendere qualcos’altro”; una cellula dagli organuli rotondi che si possono muovere lungo vettori di movimento attraverso il liquido di sospensione (l’energia del gruppo) per “trovare l’equilibrio, trovare cose e farle succedere: l’equilibrio è dato dal movimento costante e dà benessere, si decidono insieme i possibili incontri”, indicati dai puntini di sospensione del titolo “...Muoversi...equilibrio...”, anche con le parti “estrane” che bussano alla membrana porosa. La differenziazione tra utenti e operatori risalta, però, nell’ultimo disegno astratto, “Crescita”, in cui l’educatrice compare in figura umana nell’atto di andare verso gli utenti, raffigurati come circonferenze o cerchi colorati (in base al grado di conoscenza di essi che possiede), guidata da un grosso punto esclamativo (l’idea). I pazienti del CDD sono, infine, disegnati con stile realistico negli ultimi due elaborati: in ognuno di essi c’è un tavolo, ma nel primo stanno attorno gli utenti (sono riconoscibili alcuni dei ragazzi del Centro) e l’educatrice dalla cui testa fuoriesce uno sciame di “meno”, ossia i pensieri negativi, affinché nella “testa vuota” resti solo il progetto coi suoi obiettivi che garantisca un buon

lavoro, un lucido bilancio delle attività, al di là della *routine*; nel secondo, “Creatività, progetto, risultato”, è raffigurato lo spazio come “supporto strutturale”: intorno al tavolo sono seduti gli utenti (disegnati in modo indefinito) che, in silenzio, “producono da soli un lavoro”, in parte già esposto su un leggìo, mentre altre persone in piedi (disegnate nei particolari) li indicano soddisfatti e spiegano a un visitatore come le cose “vadano da sé” in una “sinergia” talmente evidente che “si mostra a tutti”; in una parete della stanza, si apre una finestra sul giardino, “liberante”, che sintetizza la (presunta) “naturalità” della scena. Analogamente a quanto fatto nel disegno del benessere personale, A. illustra un grafico cartesiano che indica il cambiamento in funzione nel tempo: una linea sinusoidale che, procedendo nel “cammino”, ritaglia spazi sempre minori di benessere al di sopra dell’asse delle ascisse.

5.2.4.3.3 Chiasmo degli elaborati individuali

Durante la discussione, è come se le menti rallentassero e si assopissero, abbandonando il fervore dei dibattiti accesi dagli episodi autobiografici. In parte l’atmosfera funerea è dovuta al fatto che sia l’ultimo incontro, in parte alla difficoltà di affrontare il cuore del problema del gruppo, ossia il suo benessere, attraverso il confronto sui disegni che interrogano sulle continuità e le discontinuità tra star bene personale/professionale sognato e la realtà lavorativa concreta in cui ci si trova. Dopo aver preso in considerazione le continuità longitudinali e le discontinuità trasversali tra benessere personale e professionale, analizzo ora le continuità tra i disegni della prima e della seconda consegna: alcune tra i disegni di una stessa persona, come il “Prato incontaminato” di F. che assomiglia molto alle “Forme e colori” della sua situazione lavorativa; oppure, come il profilo delle montagne di A. che è ripreso fedelmente dalla curva della funzione matematica del suo benessere professionale; infine, come la strada di montagna di E. che porta al rifugio, ossia l’obiettivo comune dell’*équipe*, accanto cui compare lo zaino/cassetta del pronto soccorso. Altre, invece, sono attinenze che si richiamano da un partecipante all’altro, come in un’eco ridondante: la musica, la strada da

percorrere, la forma circolare, la testa che non può contenere pensieri negativi. Quest'ultima, in particolare, sembra rimarcare la difficoltà di digestione di un'educazione che si discosti dall'idea eulogistica del senso comune: il lavoro immaginato come qualcosa che si fa da sé, senza fatica, naturalmente (anche se all'interno di un *setting*) è una difesa contro la consapevolezza di una realtà che chiede di avere costantemente sottomano la valigia del pronto soccorso, a causa dell'elevato impegno emotivo e cognitivo che il lavoro richiede, tanto che si può rappresentare scientificamente come ciò incida negativamente nel tempo rispetto alla propria salute mentale (anche se la funzione matematica, in sé, è anch'essa un'astrazione difensiva dalle dinamiche esperienziali assai più complesse). Oltre ciò, non è chiara né la distinzione tra operatori né fra essi e gli utenti, fusi spesso in un gruppo magmatico e fusionale che, di nuovo, è "buono", armonico, pulito, limpido, chiaro, suddiviso in parti perfettamente identiche a se stesse. Si vede la difficoltà di vedere gli utenti, che compaiono come un insieme di cerchiolini o personaggi indefiniti, a differenza degli educatori disegnati come persone distinte e particolareggiate. Mi viene da pensare che per molti nello specchio sia difficile, allora, vedere la fatica della differenza, che è quella tra l'origine magica e la storia presente, tra i progetti sognati e quelli effettivamente realizzabili con gli utenti, tra la propria idea di educazione buona, naturale e pulita e la fatica delle emozioni negative, del progetto, della specificità dei ruoli, da affrontare senza sensi di colpa o vergogna. D'altro canto, il ricorso costante all'immagine del gruppo fusionale mi fa ipotizzare che i partecipanti sentano che le lotte intestine che attraversano l'équipe abbiano bisogno di risolversi attraverso la ricreazione di un'illusione gruppale, perché A. lo ha dichiarato chiaramente: il benessere è qualcosa di perduto con la divisione del gruppo antico. Mi chiedo, quindi, se questi educatori e questi operatori sanitari ci credano davvero che il benessere necessario sia solo quello degli utenti, se abbiano il coraggio di abbandonare questa stucchevole dichiarazione oblativa per guardare al loro benessere e a ciò che serve per raggiungerlo, perché dai disegni appare chiaro che sono i rapporti interpersonali tra gli operatori a

determinare il grado di coesione del gruppo di lavoro e il suo sano funzionamento.

5.2.4.3.3.4 Sintesi grafica dei sottogruppi

A questo punto, ai presenti è chiesto di dividersi in tre sottogruppi: personale sanitario, educatori “vecchi” ed educatori “nuovi”; ognuno ha la consegna di costruire un nuovo disegno del benessere professionale che sintetizzi le istanze di ogni partecipante del gruppetto. Dopo qualche incertezza su come suddividersi, i “pionieri” emigrano in una stanza dall’altra parte dell’edificio, chiudendo le porte che conducono a essa, mentre gli altri si accomodano nella sala in cui siamo su tavoli differenti. Trovo la cosa significativa, così come lo sono gli elaborati che vengono poi presentati e che illustrerò qui di seguito:

- “Posizione <<fatale>>”:

E., A., R. e V. hanno raffigurato la sagoma di una persona (V.) distesa in posizione fetale all’interno di un utero, con l’ombelico a forma di spirale collegato al cordone ombelicale che fuoriesce dal foglio; è un bambino che sta per nascere, tutte le sue parti sono in crescita, ma non può vivere da solo: fuori esiste già qualcun altro che può permettergli di svilupparsi. Il gioco di parole del titolo è il richiamo (vero o finto non è chiaro) a un episodio lavorativo passato che, però, non vogliono riferire. A. non è tuttavia pienamente concorde con le colleghe, che hanno dovuto insistere per far accettare la nascita come tema dell’elaborato.

- “Equilibri magnetici”:

M., Ele., T., Mx. e S. illustrano il gioco del Geomag, composto da palline di metallo e piccoli cilindri calamitati alle estremità, che permettono di costruire e ricostruire strutture geometriche semplici e complesse; nel disegno, alcuni pezzi sono uniti, altri stanno per aggiungersi (“sono in arrivo”), ma tutto ciò avviene senza un piano o una forma di riferimento: non esiste una rappresentazione univoca delle dinamiche di gruppo, guidate da una creatività infinita.

- “Puzzle”:

Ro., F. e El., infine, rappresentano una finestra che sembra chiusa, ma che in realtà è semiaperta, formata con le tessere colorate di un puzzle gigante; così è il loro lavoro: osservare come spettatori ciò che accade per chiedere, organizzarsi, andare a “tappare i buchi al momento giusto”, incastrandosi perfettamente col lavoro dei colleghi educatori (da cui, detto sottovoce, a volte si sentono considerati come degli “schiavi”).

5.2.4.3.3.5 Alcune considerazioni

I prodotti grafici mi colpiscono per la loro lucidità e onestà: il gruppo dei “vecchi” sa perfettamente che rimanere staticamente arroccati al ricordo del magico passato familiare può significare morire; i “nuovi” propongono, così come era stato fatto nei disegni individuali, un’immagine fortemente dinamica e funzionale; gli operatori sanitari hanno coscienza del loro posizionamento rispetto alla possibilità di garantire il funzionamento dell’équipe di lavoro. Tutti e tre i disegni esprimono un forte senso di potenzialità creativa. Il tempo è quasi scaduto, ma l’energia è tanta, così sfido la tenuta dei partecipanti e chiedo di trovare il modo di realizzare un unico lavoro che rappresenti il benessere dell’intero gruppo di lavoro, partendo da un nuovo disegno o utilizzando quelli esistenti: a differenza delle altre volte, quasi tutti decidono di costruire qualcosa insieme, anche se significa restare qualche minuto oltre l’orario concordato; quasi tutti: A. se ne va durante la spiegazione del titolo.

5.2.4.3.3.6 Sintesi grafica finale

I partecipanti decidono di costruire una struttura tridimensionale, utilizzando i tre disegni dei sottogruppi. Durante la contrattazione, si fanno molti accenni al tema della morte (“Ormai siamo oltre la metà della nostra vita” oppure “questa è la finestra sul cortile di Hitchcock”) che non sono riferiti tanto al fatto che si stia facendo l’ultima attività, tanto quanto alla posta in gioco di essa, ossia la possibilità o meno di ricomporre l’unità del gruppo e farlo nascere. Considerano dapprima l’ipotesi di realizzare un libro di tre pagine, un “volta la carta” che racconti la storia di “produci, consuma e

crepa”, per poi accordarsi per la sovrapposizione su tre livelli dei fogli, opportunamente ritagliati e incollati in modo che la finestra si apra sul bambino, le cui ossa sono costituite dai pezzi di Geomag. Si innesca, allora, la negoziazione sul prodotto finito: “è uno spiraglio”, “le parti del Geomag si uniscono e formano il bambino che nasce dalla finestra”, “guardando al futuro il bambino cresce e gioca con il Geomag”, “il figlio della relazione è nostro figlio”, “ci vuole l’epidurale per farlo nascere così non si sente dolore”, “c’è un mistero, la magia per cui tutto si sistema e si nasce”. L’emozione dell’ineffabile si accompagna alla prassi: l’atmosfera si scioglie e compaiono lo stupore, il sollievo e anche un certo entusiasmo. Ciò che sta al di là della finestra è qualcosa che sta oltre il noto, in una equivalenza semantica per cui indica un terzo oggetto riconcettualizzatore che attinge direttamente all’inconscio la sua potenza mito-poietica. Alla fine, l’opera *omnia* è presentata trionfalmente col titolo: “L’apertura – l’*ouverture*”, cioè “l’apertura a una nuova visione: le relazioni del gruppo si stanno creando in questo momento e strutturano una nuova vita, che non nasce, ma risorge come Cristo a Pasqua”. Questa formidabile definizione condensa in sé forti tematiche ricorrenti, come il sacrificio, la musica unificante e il gruppo buono che magicamente si riforma a partire dall’apertura reciproca delle diverse fazioni. Avviene ufficialmente la ri-nascita del gruppo e della sua illusione gruppale, saldando l’origine mitica alla forza dinamica presente in un *continuum* in cui il messia è (o non è) già nato, morto e risorto: il cambiamento dell’assetto cognitivo e relazionale ha preso corpo, il periodo tra questo evento e il *follow-up* dirà che ne diviene di tale rivoluzione.

5.2.4.3.3.7 Chiasmo conclusivo: continuità e discontinuità del percorso

Ripercorrendo il percorso del pensiero dalle prime alle ultime rappresentazioni, emergono alcune discontinuità significative. La dichiarata aspirazione degli operatori per il benessere degli utenti, che si tradurrebbe nell’avvicinarsi a essi in una relazione empatica, è quasi assente dai racconti autobiografici e dalle elaborazioni grafiche, in cui gli utenti non compaiono esplicitamente o vengono rappresentati quasi sempre in modo indefinito e

giustapposto agli operatori. La necessità di appartenere a un gruppo di lavoro dai toni emotivi caldi per poter vedere gli utenti a tutto tondo è una medaglia a due facce: da una parte, c'è la possibilità di riconoscere le cose che essi sanno fare e di chiamarli per nome, dall'altra appare l'esigenza del loro controllo, affinché non accadano disastri. In quest'ambiguità si colloca anche la consapevolezza razionale che, affinché l'organizzazione funzioni, è necessario darsi da fare e operare sul piano dei progetti e dei compiti concreti, intrecciata alla fantasia che le cose si facciano naturalmente e magicamente da sé una volta che lo spazio è stato strutturato. Sempre seguendo le tracce di discontinuità, la capacità di vedere e legittimare le differenze che sarebbe alla base del benessere professionale non compare nei disegni in cui tutti sono identici, riflessi gli uni negli altri: la dialettica complessa tra identità e diversità, inclusione ed esclusione è tradotta anche nel difficile incontro tra benessere personale (bucolico e solitario) e benessere lavorativo (strutturato e gruppale). Nello confronto con la realtà e lo scontro con il limite, la fantasia del gruppo "buono" è ciò che <<salva>> dalla fatica del contesto: "il gruppo unitario, saldato e suturato, raffigura la potenza dell'individuo e la sua fragilità di fronte alla minaccia a cui va incontro di essere diviso, attaccato, staccato, di perdersi nel delirio e nella follia" (Kaës in Anzieu et alii, 1975, pag. 107) di un lavoro in cui si è gettati ancora inesperti, ma anche di un'équipe maltrattante di cui si è fatto parte o del gruppo diviso in fazioni che opera nel presente. La cooperazione magica e perfetta, infatti, ha rare testimonianze reali nei racconti di solitudine e violenza: più che il sogno che va "dall'alba al tramonto", pare si stia abitando l'incubo "dal tramonto all'alba" (per citare un famoso film dell'orrore) in cui l'entusiasmo così importante per sentirsi bene si spegne inevitabilmente. Al momento della resa dei conti, perciò, quando tutti sono chiamati a collaborare effettivamente alla costruzione di un elaborato comune, la fatica e il dolore sono elevati: è chiesto, infatti, di riconoscere la discrepanza tra gruppo ideale (del passato, delle menti) e divisioni reali, di negoziare parti di sé affinché l'unità si ricrei, per poi approdare a un nuovo gruppo mitico consapevole dei limiti e delle differenze che porta in sé. Il

gruppo che nasce, può crescere a partire da un momento creativo (creare e crescere hanno la stessa radice etimologica), da un evento che è *inventum* al di là del comune, una ri-fondazione che modifica il mondo perché si è assunta su di esso una nuova visione. Apprendere dall'esperienza significa sperimentare la forza della sua intenzionalità modificatrice costitutiva, "che trae origine dall'essere andati al di là" (Napolitani, 1987, pag. 37)⁹⁶. Questo ha strettamente a che fare con quello che si trova anche al di là della vita, ossia la morte: nell'operazione di costruzione del disegno è in palio la possibilità di esistenza (cioè di vita) del gruppo reale e immaginato. La morte richiama anche le dimensioni della mancanza e del difetto, indicando che il riconoscimento del limite segna il passaggio dalla fusionalità all'individuazione, inaugurando sia la capacità di stare soli mantenendo nella mente la presenza dell'altro (quindi, la relazione nella quale siamo dipendenti) che quella di saper vedere e legittimare le differenze. Il gruppo ri-nasce dal caos a un mondo che ri-nasce per lui: la fusione che si ri-crea è quella della "rilevanza affettiva" del "gruppo che è ormai loro, o meglio è loro stessi, diminuendo così l'attesa magica" verso la conduttrice (Agosta in Napolitani, 1987, pag. 272); è l'inaugurarsi dello "stato nascente del gruppo" (*Ivi*, pag. 274), diverso dalla dinamica difensiva di depersonalizzazione atta a proiettare fuori dal gruppo i conflitti che vi abitano: è la rifondazione del senso di appartenenza e fedeltà, del sentimento di essere accettati, che possono generare di nuovo vicinanza, fiducia, sostegno, oltre a rilanciare un impegno condiviso rispetto al compito.

5.2.4.3.4 La messa in asse

5.2.4.3.4.1 Processi

⁹⁶ In latino, esperienza corrisponde alla parola *experire*, ossia il composto di *ex* (provenire), *per* (al di là) e *ire* (andare).

All'interno del gruppo sono emersi alcuni ruoli caratteristici: Mx. ha riproposto la sua candidatura a capro espiatorio, apertamente contestata da Ele. che ne rivela la dinamica; A. ha, da subito, rivestito il ruolo del contestatore, a volte propositivo come per i film, a volte nichilista come per il disegno sul benessere (mi chiedo se la sofferenza espressa non sia al limite del *born out*); Ra., col suo episodio, ha portato la memoria e la storia del gruppo sul tavolo e, con essa, ha svelato il conflitto che la abita; El. ha spesso indicato i nodi critici della professionalità di cura, come la fragilità degli operatori e la loro (ambigua) vocazione sacrificale verso gli utenti; T. ha apportato, invece, una forte carica creativa e costruttiva, molto dinamica, soprattutto quando ha raccontato i suoi disegni in un momento in cui il gruppo era vischioso. In generale, i "vecchi" sono stati i portavoce della resistenza, ossia del sogno magico di fusione che non trovava spazio nel presente conflittuale.

5.2.4.3.4.2 Follow up

Quando sono arrivata la stanza del laboratorio non era stata preparata come le altre volte, ho dovuto spostare i tavoli e le sedie quasi da sola (ad un certo punto, A. ha chiesto se poteva aiutarmi) e sono arrivati tutti in ritardo. Dopo questo inizio che già mostrava tutte le resistenze, ho scoperto che la coordinatrice sarebbe rimasta solo tre quarti d'ora e nessuno dei partecipanti aveva scritto le proprie riflessioni come chiesto la volta precedente. Abbiamo quindi discusso sulle tre domande (da dove vieni, dove sei passato, dove sei ora) e la maggioranza ha dichiarato che per la prima volta hanno fatto qualcosa tutti insieme, ma anche di aspettarsi che entrassi più direttamente e in profondità nei loro problemi dal primo incontro, che non sanno a cosa sia servito il percorso, è stato troppo difficile, soprattutto si aspettavano che io risolvessi magicamente tutti i loro problemi (l'epidurale del parto ero io). Ho sdrammatizzato scherzando sul fatto che sia umana e ho richiamato il contratto iniziale in cui dicevo che per la brevità del laboratorio ci sarebbero state molte domande senza risposta e che, essendo un'estranea e non conoscendoli, ho ritenuto più opportuno entrare per gradi

nel vivo del discorso e che, anche così, è stato molto faticoso. Ho rilanciato le proposte operative, il che ha suscitato molte rimostranze da due educatori "vecchi": mi hanno chiesto che si sono sentiti catalogati e se avevo pianificato di far nascere un gruppo dall'inizio; ho spiegato che non potevo conoscere in anticipo i loro nodi critici e pianificare i risultati perché, per la natura del laboratorio, è il gruppo che decide dove andare rispetto ai temi da trattare e che loro in quel caso specifico e irripetibile hanno messo in scena una nascita. Hanno ribattuto che il gruppo non è nato e non deve nascere, deve restare un feto; inoltre, che basta solo volersi bene e questo coincide col piano professionale in modo assoluto; non sanno cosa siano le competenze professionali e chi sia l'educatore/l'educatrice (domanda che ho rilanciato al gruppo per mettere alcune idee in comune; ho aggiunto qualche parola sul dispositivo, che nessuno ha citato, e sulla storia della professione che giustifica il suo stato attuale). Alcuni sono rimasti sempre in silenzio, altri tre sono stati propositivi, riconoscendo la voglia e la necessità di una presa di responsabilità rispetto al futuro del proprio gruppo. Nonostante li avessi congedati mezz'ora prima, hanno rimesso in campo una serie di questioni (per esempio lo statuto professionale degli educatori che non hanno l'albo, organizzare una rivolta professionale, conta di più lo studio o l'esperienza, lavorare con un amico è meglio) per protrarre la sessione fino all'orario solito. Di nuovo ho riconsegnato tutto in mano a loro, dicendo che sono stati individuati i nodi critici, ma anche le risorse e gli strumenti necessari per crescere e lavorare insieme, quindi sta a loro decidere come e se usarli.

5.2.4.3.4.3 Secondo follow up

Con le coordinatrici M. e D. ci si accorda per un ulteriore incontro di restituzione: la lettura del gruppo che è emersa attraverso la pratica laboratoriale rispecchia la "fotografia" che esse ne hanno fatto nel corso degli ultimi mesi. M. è propositiva rispetto alla prospettiva finale, che apre e rilancia il percorso formativo fornendo alcuni strumenti di lavoro, individuando due nuclei tematici ancora critici: quello delle competenze

professionali dell'educatore/educatrice, per cui necessiterebbe una migliore definizione condivisa del suo ruolo e delle sue capacità, oltre che quello della gestione più consapevole delle emozioni negative. D., al contrario, definisce il gruppo "troppo dipendente", "già rinato tante e troppe volte, ossia ogni volta che qualcuno se ne è andato e qualcun altro ha preso il suo posto, ma niente nel frattempo è cambiato: hanno fatto tanta formazione, ma sono rimasti ancora chiusi su se stessi, non hanno ancora imparato a camminare sulle loro gambe": l'intervento di un altro formatore esterno sarebbe solo un'aggravante di tale condizione, il gruppo dovrebbe "farcela da solo a tirarsi fuori dal pantano".

Questa affermazione è interessante per diversi motivi: non vengono presi in considerazione né la necessità di cura e formazione costante che le équipes di educatori hanno, soprattutto in contesti di lavoro particolarmente affaticanti, com'è quello della disabilità, né il fatto che il gruppo necessariamente rinasce ogni volta che il suo assetto muta composizione e organizzazione, in quanto il campo di forze in gioco subisce una profonda disorganizzazione che richiede una seguente riorganizzazione. Inoltre, si pretenderebbe dal gruppo un'elaborazione autonoma della propria condizione, quando quasi nessuno degli educatori che lo compongono ha chiaramente idea di cosa significhi e cosa implichi il mestiere che sta facendo. Infine, non viene pensato il vero motivo del mancato cambiamento: non è dovuto tanto al fatto che la formazione è sempre stata esterna, quanto alla mancata presa in carico della parte fantasmatica soggiacente l'organizzazione manifesta. Mi chiedo come agisca anche la collusione tra le coordinatrici e il gruppo, al fine di mantenere questa condizione da molti anni a questa parte, nonostante i numerosi interventi formativi e di supervisione fatti.

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Rileggere l'intero percorso fatto, incrociando gli aspetti teorici alla documentazione empirica, è un'operazione particolarmente interessante, che permette di rilevare non solo le congruenze metodologiche della ricerca, ma anche di mettere in moto il fondamentale circolo virtuoso tra teoria e prassi, sia perché i punti di vista teorici hanno guidato e trovato riscontro nella parte pratica, sia perché la riflessione sull'esperienza ha generato nei membri del gruppo considerato un nuovo sapere su se stessi, permettendo di rilanciare ulteriori progetti formativi a partire dalla consapevolezza delle proprie risorse e i propri punti deboli acquisita durante il laboratorio.

L'oggetto della ricerca suggerito dal Patto Europeo per la salute, ossia la salute mentale dei gruppi professionali nei contesti formativi ed educativi, si è dimostrato pregnante rispetto alle condizioni materiali di lavoro in cui operano gli educatori del servizio considerato, proprio in quanto il loro benessere è continuamente minacciato sia dai requisiti strutturali dell'istituzione sia dalle condizioni generali e personali in cui versa la figura professionale degli educatori; in effetti, la disabilità degli utenti del CDD non provoca disagio soltanto nella loro stessa vita quotidiana, ma espone anche gli operatori a situazioni stressanti che minano potenzialmente la loro salute mentale, con modalità in parte comuni ad altri servizi simili, in parte specifiche dell'assetto di quel particolare gruppo di lavoro.

Giunti a questo punto, è pensabile allora rileggere i dati trasversalmente, scegliendo come chiave di lettura possibile gli apporti multidisciplinari dei diversi paradigmi teorici enunciati nei capitoli precedenti. Dal punto di vista dell'analisi dei livelli <<trans-personali>>, i nodi con cui fare i conti sono molti: innanzitutto, il modello economico e utilitaristico che fa da sfondo alla società contemporanea ha contribuito al fallimento storico dei progetti di integrazione della disabilità che, in quanto <<scarto>>, non può trovare posto nel mercato del lavoro improntato all'individualismo, alla competizione e al continuo mutamento. Questo, in concomitanza alla

manca di strutture e servizi territoriali adeguati ad accogliere l'evento della chiusura degli ospedali psichiatrici, ha favorito la nascita delle comunità residenziali o diurne, con un ritorno a nuovi tipi di segregazione e marginalità in seno al paradigma riabilitativo e assistenzialistico di stampo medico-sanitario; con ciò, è stata messa duramente in crisi l'ideologia rivoluzionaria di tutti quei professionisti che hanno voluto credere nella possibilità di percorsi educativi veramente differenti, tra cui proprio gli educatori che hanno fondato il Centro Diurno Disabili in cui è stata condotta la ricerca.

La poca rilevanza che attualmente viene data alla dimensione della cura, le condizioni di lavoro sempre più precarie, lo statuto del sapere pedagogico dopo la sua crisi e dissoluzione nelle scienze dell'educazione, oltreché lo sviluppo storico della professione educativa, sembra concorrano a definire una figura professionale marginale, dai saperi e dalle competenze sfocate, dal riconoscimento mancato e dalla retribuzione invisibile, che inevitabilmente pesa negativamente a fronte di un obiettivo bilancio che consideri costi e benefici del proprio lavoro; di fatto, la professione educativa è complessa e richiede forte motivazione, notevole fatica e profondo coinvolgimento emotivo, tanto che non sono rare le fantasie di rivalsa e rivolta sociale, diffuse anche tra gli operatori del servizio considerato, che però, purtroppo, piuttosto che trovare voce ufficiale si traducono in malesseri personali e *born out* professionali.

Tuttavia, il malessere sembra essere legato anche alle problematiche più o meno risolte della propria storia di vita, ai modelli educativi e relazionali più o meno funzionali che può offrire, che si intersecano alle condizioni strutturali in cui versa il contesto di lavoro: la criticità emerge soprattutto là dove le caratteristiche istituzionali sollecitano la fragilità personale e professionale. Nel caso del servizio analizzato, l'utenza gravata da disturbi cronici e irreversibili sembra porre grossi interrogativi rispetto alla propria (iniziale) <<vocazione a salvare il mondo>> a fronte della validità, alla fattibilità e al senso di un progetto formativo che spesso assume tratti fortemente assistenzialistici, dovendo confrontarsi coi regressi dell'utenza e

i fallimenti delle aspettative che su di essa gli educatori hanno costruito e maturato nel tempo; la frustrazione che ciò comporta è qualcosa di poco pensato, tanto che nei disegni degli operatori gli utenti non compaiono oppure sembrano funzionare senza bisogno di sforzo o aiuto, rivelando l'indigeribilità dei pensieri negativi che questa situazione suscita inevitabilmente e che, altrettanto inevitabilmente, si scontra con la concezione prevalentemente eulogistica che il gruppo possiede rispetto a sé e ai propri modelli, a cui irrealisticamente aspira.

Il rifiuto di pensare i pensieri negativi rappresenta uno dei nodi <<non-pensati>> emersi durante il percorso, rivelando una mancata consapevolezza della propria intelligenza emotiva che si lega strettamente ad altre due <<zone d'ombra>>: quella della consapevolezza di strumenti, tecniche, competenze, modelli e stili educativi posseduti, e quella della consapevolezza riguardante il dispositivo in cui si opera quotidianamente. Di fatto, dal materiale elaborato nel gruppo osservato sembra emergere fortemente dalla cultura del gruppo la quasi totale assenza della cornice istituzionale, della rappresentazione del territorio e delle strategie professionali, con l'immediata conseguenza che tutti gli scambi comunicativi e organizzativi relativi alle attività sono portati su di un piano prettamente relazionale; questo genera una confusione di livelli tra professionale e personale che avvolge il gruppo su se stesso, irrigidendo i confini, saturandone la <<matrice>> e alimentando un'<<illusione gruppale>> mortifera di ricostituzione del gruppo mitico del passato, che congela quello presente nell'assetto di un <<archigruppo>>, ovvero di un gruppo che non vuole nascere veramente e confrontarsi col piano di realtà, negato in quanto troppo doloroso.

Questo processo è alimentato dalla *leadership* del gruppo condivisa dalla <<coppia genitoriale>> di due educatori fondatori, che sembra concorrano a mantenere la negazione dei reali motivi di malessere e la scissione interna tra i membri, sulla base di un criterio personale di simpatie o antipatie che esula dal piano professionale. Di fatto, la rinuncia all'ideale del <<gruppo-feto>> buono in cui tutti si vogliono bene, sono uguali e si capiscono quasi

telepativamente appare inaccettabile, in quanto comporterebbe la caduta delle difese che servono a proteggersi dall'ansia del riconoscimento della propria fragilità, fallibilità e dei propri pensieri negativi; d'altra parte, la ricerca di questa <<identificazione collusiva>> manda in corto circuito il funzionamento dell'*équipe* e aumenta il malessere a causa del prezzo identitario che tale identificazione impossibile richiede. Poter invece riflettere sulle proprie competenze professionali e incorniciare gli eventi nel dispositivo istituzionale locale e nel più ampio contesto sociale che li contiene, concorrendo a generarli, è un aiuto per ridimensionare il carico emotivo, in quanto dà la possibilità di fare chiarezza sugli effetti che la materialità agita e predisposta ha sugli utenti e sugli educatori, ossia sulla corrispondenza tra crisi dell'istituzione e crisi del sé membro dell'istituzione; questo potrebbe aumentare la consapevolezza del proprio ruolo e, quindi, l'efficacia della cura e il controllo sul proprio operato, ma anche alleggerirebbe i rapporti interpersonali da un sovraccarico fantasmatico incoerente al ruolo ricoperto.

Inoltre, le dinamiche interne al gruppo hanno oscillato dagli assunti di <<attacco-fuga>> (agiti tra sottogruppi di educatori vecchi e nuovi, tra educatori e operatori sanitari, tra operatori e ricercatrice, tra operatori e coordinatrice, tra operatori e mondo esterno) e di <<accoppiamento>> (nell'elaborazione di un figlio messianico che riedita il gruppo mitico del passato); in particolare, quest'ultima tendenza è ricorrente anche nelle esperienze di supervisione: come in questo caso, il vero motivo del malessere è stato taciuto fino alla fine, nella speranza che la ricercatrice esterna applicasse le proprie doti onnipotenti e magiche per sanare e salvare il gruppo dal proprio dolore insopportabile. La ciclicità di tale richiesta di aiuto, ricorsiva nella storia dell'*équipe*, al momento non ha trovato soluzione di continuità per diversi motivi: da una parte, la ciclicità delle crisi è fisiologicamente legata all'uscita e l'ingresso degli operatori nel tempo e ai cambi strutturali dell'organizzazione, che immancabilmente avvengono nel corso della vita di un'istituzione e che comportano sempre il bisogno di una rielaborazione; dall'altra, il cambiamento profondo dell'assetto

gruppale non può avvenire finché non viene elaborato il piano simbolico che soggiace a quello operativo, cioè non viene modificata la qualità dell'«organizzazione nella mente» che ogni membro possiede. Riguardo a ciò, l'azione disvelante di questo livello operata durante il laboratorio ha suscitato fortissime resistenze (per esempio assenze, ritardi, compiti assegnati non svolti o smarriti, aula chiusa all'ora dell'incontro, etc...) e ne ha, paradossalmente, testimoniato la buona conduzione.

La condizione in cui versa attualmente l'*équipe* pone dei dubbi rispetto all'effettiva autorevolezza con cui finora le coordinatrici hanno gestito l'organizzazione, rivelando zone impensate del pensiero che alimentano la collusione inconscia tra le concezioni di formazione possedute e l'andamento del gruppo. In effetti, una delle responsabili non riesce a pensare che per formare un gruppo non basti stare insieme, ma occorra che a ogni cambiamento nell'assetto corrisponda una rinascita, una riorganizzazione delle relazioni e una rinegoziazione degli scopi comuni accompagnata da una formazione riflessiva. Di fatto, il fantasma del «gruppo autodidatta» che non deve aver bisogno di un intervento esterno sembra una reazione velatamente paranoica, in difesa allo svelamento dei punti deboli del servizio che concorrono a generare e mantenere il malessere del gruppo di lavoro. Il laboratorio, quindi, ha svolto una funzione di cartina al tornasole per la salute del gruppo, offrendo uno spazio transizionale e interstiziale in cui si sono riversati i contenuti radioattivi dell'*équipe*.

Riassumendo, ciò ha fatto riflettere su cosa possa costituire benessere per questi operatori, che lavorano quotidianamente in situazioni di disagio, che riguardano il confronto sia con la propria storia personale, sia con lo statuto socio-economico della propria professione, sia col bagaglio della propria storia professionale passata (che annovera soprattutto dolorosi distacchi, vissuti persecutori e abbandonici, esperienze di faticoso isolamento e amara disillusione), sia con la storia del gruppo attuale (attraversata da violenti conflitti e una forte difficoltà a «stare» nel presente), sia con i limiti strutturali che caratterizzano la cronicità degli utenti disabili, sia con i vincoli legislativi dell'istituzione e del territorio in cui operano. La

superficiale assuefazione al malessere che l'*équipe* ha maturato per difendersene ha richiesto un alto investimento di energie da parte degli operatori, affinché fosse possibile anche solo pensare la sofferenza e il contesto in cui collocarla, rendendo possibili alcune connessioni tra le condizioni materiali dell'organizzazione e il proprio vissuto. Perché ciò accadesse, sono stati necessari una conduzione non direttiva (Rogers, 1986) e un atteggiamento mentale attento, che si è tradotto in cura pensosa lungo tutto il percorso; anche il *setting* di ricerca è stato oggetto di analisi, al fine di garantire un rapporto contenitore-contenuto fertile dal punto di vista formativo (Di Chiara, 2003; Kaneklin e Olivetti Manoukian, 1995). Ciò è poi sfociato in una proposta operativa di formazione, mirata a elaborare insieme un modo per lavorare sulla situazione, al fine di vivificare la dimensione educativa del servizio; questo ha significato presentificare alcuni dei punti critici emersi per farne oggetto di ulteriore riflessione, ossia:

- la consapevolezza del proprio ruolo professionale (e, conseguentemente, della propria storia di formazione, cioè di come il <<là e allora>> può condizionare il <<qui e ora>>), ossia la riflessione sulle competenze, sugli strumenti, sulle tecniche, sui modelli teorici e gli stili che guidano la propria azione e la rendono specificatamente educativa;
- la consapevolezza della materialità del dispositivo istituzionale che contiene e incornicia le relazioni, ossia la riflessione rispetto a come spazi, tempi, oggetti, rituali, regole possano rendere educativo un contesto e a come i vincoli dell'istituzione e dell'utenza influenzino il vissuto della propria efficacia progettuale;
- infine, l'accettazione e la tolleranza delle emozioni negative fisiologicamente generate dal contesto (in concomitanza alla messa in discussione dei propri modelli eulogistici di educazione e alla presa di coscienza delle dimensioni tecniche-istituzionali del proprio lavoro).

L'ipotesi è che, a partire da questi tre grossi nodi irrisolti, proprio in quanto non-pensati, sia possibile rinegoziare anche la qualità delle relazioni all'interno del gruppo, restituendo a esse una dimensione professionale e situazionale che ne dirima l'ingorgo personalistico e intimista che le

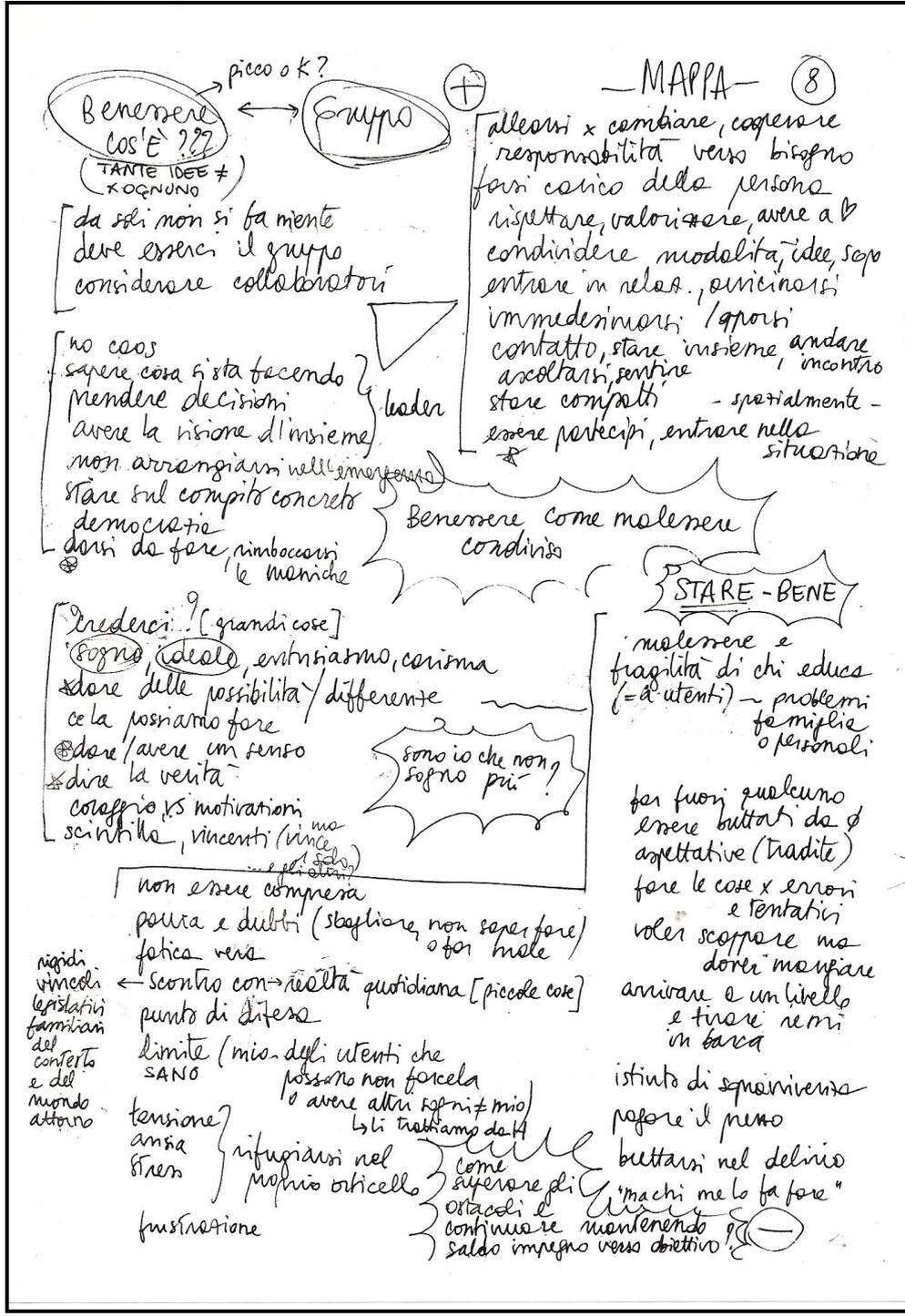
immobilizza, facendo anche scadere l'azione educativa che ne consegue. Sostanzialmente, l'elaborazione del conosciuto-non-pensato ha suggerito ulteriori approfondimenti della ricerca, istituendo un futuribile spazio di resilienza, dedicato alla riflessione e alla cura dei pensieri, che sarà anche concretamente possibile in base all'attivazione e all'*empowerment* di risorse interne già presenti, alla promozione di nuovi strumenti condivisi, alla coraggiosa presa di responsabilità del gruppo su di sé, nonché alla disponibilità delle coordinatrici di sostenere e incoraggiare il difficile compito di ricerca che il nuovo percorso comporterebbe, sia dal punto di vista emotivo che economico (nel senso di stanziare dei fondi per ulteriori progetti di formazione mirati a non evadere nuovamente i punti critici emersi). Di sicuro, quello del laboratorio non solo ha dimostrato di essere un modello rilevante ai fini degli obiettivi del Patto Europeo per la salute Mentale sui luoghi di Lavoro, ma è anche un *format* esportabile in altri contesti in cui operano gli educatori e che, strutturalmente, sono soggetti a forti tensioni e profondi disagi a causa della propria complessa posizione personale e professionale.

In conclusione, la ricerca ha evidenziato il costitutivo malessere che le condizioni di lavoro nei contesti educativi generano, nel momento in cui non è possibile pensare i nodi critici della propria professionalità, affermando fortemente la necessità di cura di sé e di formazione alla riflessività che la professione educativa richiede, non solo perché la cura ricopre uno statuto ontologico, ma anche perché la cura di sé garantisce la cura degli altri, ossia garantisce la qualità del proprio operato all'interno di contesti complessi; di fatto, l'atto del pensare è fondamentale per elaborare quello che accade, tanto che si può dire che le difficoltà non sono create dagli eventi in sé, ma dalla reazione che provocano quando non è possibile pensarne il senso. Al contrario, apprendere dall'esperienza permette di svincolandosi dalla coazione a ripetere copioni disfunzionali, di modo che la resilienza sia generata dalla pensabilità dei pensieri e delle emozioni in un contesto sufficientemente (non totalmente) buono. Questo, però, implicherebbe il ripensamento dei nodi cruciali dell'educazione e dei

fondamenti della cultura contemporanea, la riorganizzazione dignitosa della condizione professionale degli educatori, ma anche una programmazione di finanziamenti e interventi formativi in netta controtendenza all'andamento in cui versa la politica sociale italiana nonostante le riflessioni (inter)nazionali in merito (Gallino, 1985).

APPENDICE A

Prima deissi (esterna): mappa concettuale



APPENDICE B

Seconda deissi (interna)

A. Le relazioni

A.1 ...con gli utenti

(A.1.1) ...senza aver ricevuto nessuna indicazione di lavoro chiedono “informazioni” riguardo ai loro “compagni attori” dello spettacolo, ossia i ragazzi disabili, chiedono di L., di A., che malattie hanno, come devono aiutarli nello spettacolo. Ognuno decide chi affiancherà (...), parlano dei ragazzi disabili riferendosi a cosa sono capaci di fare e non più solo a cosa non sanno fare perché disabili; esprimono pareri su cosa gli piace di loro (L. è simpatico, A. fa troppo ridere quando parla con quella voce sottile e fa i massaggi, D. fa dei salti con le gambe incredibili...) (E.).

(A.1.2) (...) arrivò in ospedale a febbraio. Fu accolto come tutti gli altri. Era un paziente “terminale”, un caso di leucemia avanzato. Io, all’epoca lavoravo nel reparto di oncologia dell’ospedale in corsia. Ebbi subito a che fare con lui, con le sue terapie e con il compito di rendere più sopportabile la sua condizione. Presto però, come i miei colleghi del resto, fui costretto ad accorgermi che era lui stesso ad avere una forza particolare.

La sua bellezza era la sua forza d’animo, una forza che trascinava tutti noi. Una vita in bianco e nero in cui lui era la luce, una luce che sembrava illuminare tutto quello che lo circondava. E quello che rendeva più affascinante questo suo modo di essere erano la sua consapevolezza e l’estrema lucidità della propria condizione. Il suo dolore, la sofferenza fisica sembravano spingerlo costantemente all’urgenza non di vivere e basta. Ma di vivere bene, di vivere veramente. E questo, pian piano, divenne contagioso per tutti coloro che avevano a che fare con lui. Ovviamente le sue condizioni non potevano che peggiorare. R. fu

sottoposto prima a trapianto di midollo e successivamente a ripetute chemioterapie. Per quanto possibile alternava periodi di ricovero a momenti a casa. Nemmeno questo, naturalmente servì a migliorarne le condizioni per cui arrivò presto il momento di rimanere allettato in corsia. Di fronte a certe condizioni umane ti rendi conto della tua impotenza; di come i tuoi gesti fanno presto parte di una routine e di come, alla fine, diventa quasi necessario assumere un distacco dal dolore che assisti dalla storia delle persone che soffrono davanti a te e dal dolore di quelli che li amano. R aveva una fidanzata che viveva in Sicilia. Le ultime parole di R. che ricordo sono quelle che le disse, estremamente cosciente e realista per telefono quando le assicurò che non si sarebbero più visti. Ripensando a “tanti R.” ricordo di aver pensato che finalmente la fine era arrivata a ristabilire una serenità al fondo di quell’esperienza di dolore. Una domanda mi è rimasta aperta: cosa c’è al fondo del dolore? (R., operatore sanitario)

A.2 ...con i colleghi

(A.2.1) ...una delle due colleghe mi disse che avrei dovuto stendere autonomamente il P.I., in quanto ciò che avrei voluto fare io si leggeva solo sui libri. Cercai più volte di trovare un momento comune, ma alla fine mi trovai a dover lavorare da sola (M.).

(A.2.2) ...Incapacità di scelte comuni nella gestione dei ragazzi. Ognuno svolgeva il suo lavoro come fosse da solo, svolgendo il proprio ruolo con linee individuali.(...) I lavori da me fatti con i ragazzi vengono eliminati (T.).

(A.2.3) Sono accaduti molti episodi in cui non si sono rispettati gli accordi presi in équipe (...). Ogni giorno si respira tensione nell’aria. I miei colleghi decidono a mia insaputa di fare un viaggio distensivo per ricreare l’unità del gruppo. Il responsabile organizza il viaggio (in Olanda) per 3 gg. e prevede i turni per tutti gli operatori che rimangono cioè per me, per 2 obiettori e per 2

“prestatori d’opera” (ex obiettori). Dopo alcuni giorni scopro che le assenze dei miei colleghi non sono dovute a malattia o altra simile motivazione, ma per il loro viaggio al quale non ero stato invitato. Nel frattempo è capitato che nel mio turno di sabato (...) decido di ascoltare un utente che chiede di andare al cinema e così porto tutto il gruppo in uscita (...). Il capo non ha messo una quantità di denaro sufficiente (per qualsiasi attività) in cassa. Anticipo io (...). All’*équipe* precedente a quel week end, molto sbrigativa, fu detto che non si sarebbe usciti con i ragazzi e un foglio appeso in bacheca dell’ufficio educatori lo testimoniava. Io però non lo ho nemmeno visto e tantomeno mi sono ricordato di quella decisione e quindi ho sbagliato inconsapevolmente (...). In *équipe* (...) il responsabile mi insulta davanti a tutti, che in qualche modo approvano e non accennano ad alcuna difesa, per la decisione presa da me, contraddicendo quanto avevamo deciso nell’*équipe* precedente. Mi sento a disagio al punto che tutto cambia nel mio lavoro e combino “altri guai”; divento insicuro e scopro di non voler più lavorare in comunità alloggio a causa della frustrazione subita. Altre volte anche altri avevano commesso errori simili ma non c’erano state queste reazioni. Nel Natale successivo il responsabile viene da me con un prezioso regalo (...) per scusarsi dell’insulto (...) e per il comportamento tenuto nei miei confronti. Quella ferita però non si è più rimarginata! (Mx.).

(A.2.4) Era il mio primo anni di lavoro in comunità. Non avendo grande esperienza facevo molta fatica a tenere sotto controllo la situazione. (...) Una mattina esasperato sul diario di bordo scrivo tutte le mie difficoltà e i miei problemi e le mie insicurezze. Rientrato in turno lessi la risposta della coordinatrice: “A. non tutte le ciambelle vengono con il buco, è bello che ne hai parlato e ora ti aiuteremo in *équipe*”. Durante l’*équipe* successiva la coordinatrice propone agli altri educatori di segnare su un foglio tutti i difetti “lavorativi” che avevano visto in me. Fu davvero inizialmente una botta vedersi tutti quei meno, ma ognuno di loro mi diede una spiegazione su come superare quei limiti. Troppo

amico dei bimbi, poco potere in casa, troppo disordinato, riconosci poco le priorità. Sono uscito da quell'équipe che mi sentivo più forte e da quel giorno sentivo che anche quando ero solo con nove bambini dietro avevo l'appoggio di altre cinque persone (A.).

B. Punti caldi: le emergenze e i cambiamenti dell'istituzione

(B.1) ...inizio turno, da sola in comunità arrivano i sette ragazzi del CDD e poi l'ultimo con il suo educatore. Si siede con gli altri a fare merenda e si accorge subito che nella tasca dei pantaloni non c'è più la sua scatolina portamonete; inizia a urlare e tirare pugni ovunque e lanciare qualsiasi oggetto: panico per i compagni che si spaventano, temo che qualcuno si possa fare male, grido più di lui (anche se tremavo) (...). Vicino alla porta d'entrata c'è un bastone in legno e d'istinto lo prendo con tono deciso e con il bastone in mano gli dico: "Adesso basta vai nella tua stanza e ti calmi". Lui ascolta (meno male) nel percorso fa volare altri oggetti ma poi arrivato nella stanza si siede (...). Arriva il suo educatore che aveva sentito le urla con una nuova scatolina comprata velocemente al bar. Il tutto si risolve. I colleghi dove sono? Ognuno pensa al proprio turno non cogliendo le difficoltà di tutti gli altri (T.).

(B.2) Erano appena avvenuti dei cambiamenti all'interno del CDD (...) riguardanti il cambio di educatore di riferimento per alcuni ragazzi. Ero diventata l'educatrice di riferimento di L.: mille incertezze ma anche tanto entusiasmo! Avevo nella testa tante domande alle quali però trovavo sempre una risposta... non solo grazie al mio pensiero. L'unica mia paura era il timore di non essere in grado di "gestire" L. nei suoi momenti di delirio. Pregavo infatti perché ciò non avvenisse mai... Poi, un giorno, L. dopo pranzo preso probabilmente da noia è uscito in giardino e ha cominciato ad urlare e fare il "matto" dandosi i pugni sulla testa (come spesso e volentieri fa). Sono quindi uscita e ho cominciato a parlare con lui. La situazione sembrava rientrata velocemente.

Siamo quindi rientrati in salone, ma dopo pochi minuti L. ha nuovamente ricominciato a mettere in atto atteggiamenti infantili e deliranti. Occorreva quindi un altro intervento; accanto alle mie parole, ad un certo punto ho sentito anche quelle di due miei colleghi (...) e insieme a loro L. è riuscito a calmarsi definitivamente. Tutti e tre abbiamo spiegato le ragioni per le quali erano inopportuni alcuni suoi atteggiamenti e abbiamo dato a lui possibili strumenti per dare uno sfogo sensato a suoi momenti di malessere o disagio (V.).

(B.3) N. fa una settimana di inserimento e comincia subito a mangiare a scuola. Il fratellino invece inizia a pranzare al nido dopo circa un mese. Dopo un paio di volte la mamma si presenta con la “schiscetta”⁹⁷ da casa e io e l’altra S. le spieghiamo che non possiamo più accettarla e le ricordiamo che sul regolamento della struttura da lei firmato questa cosa è ben specificata. Lei ci risponde che al piano di sotto (alla materna) porta il pasto per N. da quasi un mese e che nessuno le ha contestato niente. (...) la responsabile della materna (...) L. ammette di aver chiuso un occhio (...) si mette a piangere e comincia un discorso relativo all’inutilità delle regole quando non le si può interpretare e reinterpretare. Sostiene che le regole usate rigidamente non aiutano a dialogare con la famiglia (...). Io e S. sosteniamo invece che siamo parte di un’istituzione e che il regolamento e le sue regole sono il nostro biglietto da visita, un quadro di vincoli (...) entro il quale scoprire come poter dialogare e avvicinarsi ad ogni singola situazione. (...) Io e S. rimaniamo arrabbiate. L. piange. La mamma di N. ritira entrambi i bambini (S.).

(B.4) ...l’équipe si è formata da poco ed è molto burrascosa, ognuno ha idee differenti, agisce senza comunicare. Quando alla

⁹⁷ Termos per il cibo.

casa arriva una nuova utente, al quarto mese di gravidanza con un altro bambino dato in affido a sua madre, con cui però non eran in buoni rapporti, era fragile, indifesa ed aveva un gran bisogno d'aiuto. L'équipe che normalmente si scontrava con tutti e su tutti, si è riunita ed ha cercato strategie d'intervento ed aiuto, si è cercato di trovare dei punti fermi per la ragazza. L'équipe è stata per la prima volta compatta, pian piano si è iniziato a fidarsi e si è costruito un clima di benessere, di stima fra gli operatori (Ele).

D. Il finto paravento

(D.1) Nel 2006, al rientro dalla maternità, ho cambiato lavoro. (...) è stato per me molto difficoltoso. Una scelta presa per la mia famiglia (...). Trovai delle ostilità all'interno della nuova équipe. A distanza di tempo il gruppo di lavoro si ampliò e le dinamiche relazionali ed i forti e positivi rapporti internazionali all'interno dell'équipe erano tali da procurarmi uno stato di benessere nella quotidianità del mio lavoro. Questa idea di benessere mi si è sgretolata il giorno in cui due colleghi annunciarono di andarsene per motivi diversi (...). Questo mi fece provare un forte malessere nato dalla convinzione che cambiamenti all'interno dell'équipe avrebbero minato il lavoro svolto, lo stato di benessere e l'equilibrio da me raggiunto e percepito. Nei giorni successivi mi sentivo fortemente demotivata nel lavoro con gli utenti, sentivo di aver perso l'entusiasmo e provavo un forte senso di fatica nello svolgere i miei compiti. Inoltre, provare queste sensazioni avverse e negative nei confronti del lavoro, mi facevano stare ancora più male perché capivo che non era professionalmente corretto. Continuavo a chiedermi come mai i rapporti anche interpersonali potessero essere così importanti nel mio modo di essere lavoratrice... A distanza di tempo ho sperimentato che i cambiamenti non sono negativi, qualcosa si perde ma molto si guadagna... giusto o sbagliato continuo a ritenere fondamentale per il mio benessere un'armonia di gruppo (R.).

APPENDICE C

Terza deissi (simbolico-proiettiva)

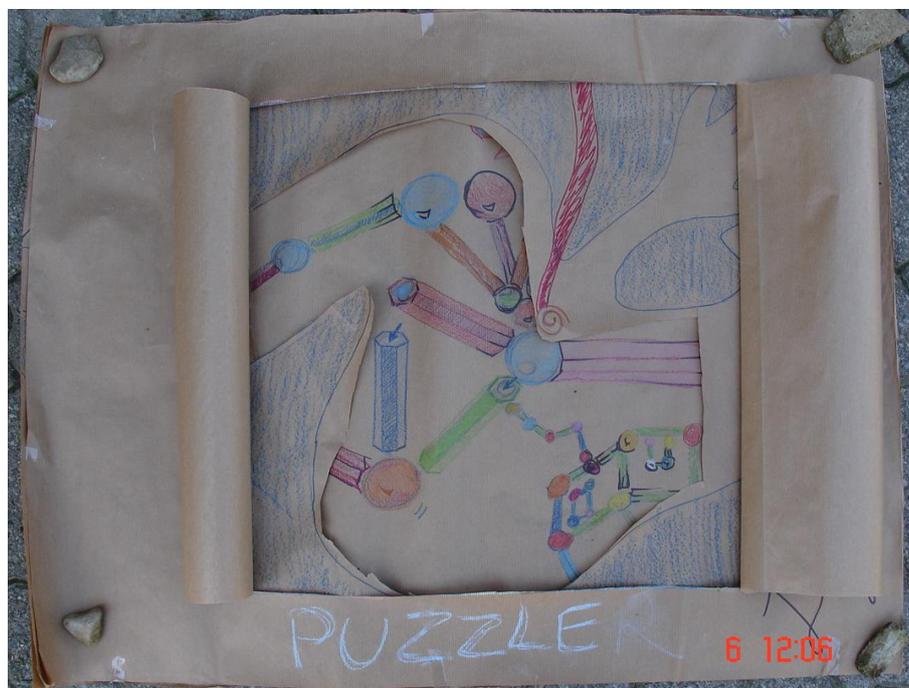
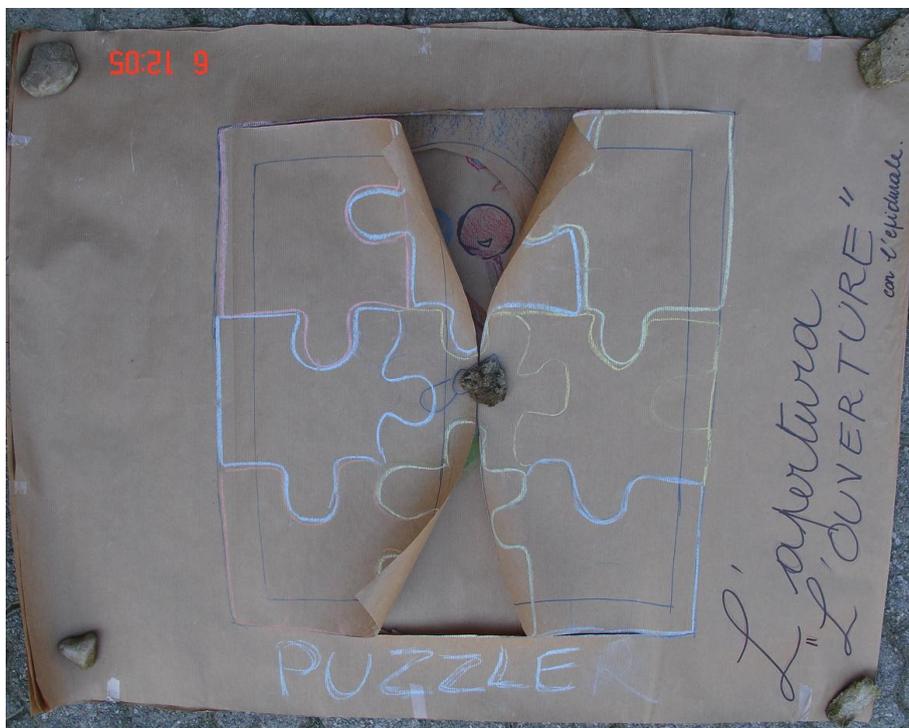
Benessere personale...

1. Musica
2. La quiete
3. Luce del calore
4. Coccole
5. Prato incontaminato
6. Giochi nelle forme colorate
7. La strada
8. La meta
9. Dall'alba al tramonto
10. Senza pensieri
11. L'evasione
12. Delitto e castigo

...benessere professionale

1. Armonia rispecchiata
2. Cerchio
3. Il ballo
4. Il gruppo buono
5. Verso un obiettivo insieme
6. L'incontro
7. Forme e colori
8. ...Muoversi...equilibrio...
9. Crescita
10. Creatività, progetto, risultato
11. Testa vuota
12. Il cammino

Sintesi grafica finale



“L’apertura – l’ouverture” con l’epidurale

APPENDICE D

GRIGLIA B

BIBLIOGRAFIA

- ⇒ Allcorn S. (1992), “Codependency in the workplace”, Quorum Books, Westport
- ⇒ Allcorn S. (1991), “Workplace superstars in resistant organizations”, Quorum Books, Westport
- ⇒ Allcorn S. (1990), “Keep individuality in top management” in *Personnel Journal*, num. 69 (4), pagg. 28-36
- ⇒ American Psychiatric Association (2004), “Practice guideline for the treatment of patients with acute stress disorder and post-traumatic stress disorder” in *American Association Practice Guideline*, Arlington, VA
- ⇒ Ammaniti M. e Stern D. N. (a cura di) (1992), “Attaccamento e psicoanalisi”, Laterza, Roma
- ⇒ Amovili L. (2006), “Noi e loro. Gruppi di lavoro nelle organizzazioni”, Cortina, Milano
- ⇒ Anaut M. (2003), “La resilience. Surmonter les traumatismes”, Nathan, Paris
- ⇒ Anthony E. J. e Cohler B. J. (1987), “The invulnerable child”, Guilford Press, New York
- ⇒ Anthony E. J. e Koupernik C. (1974), “L' enfant devant la maladie et la mort”, Masson, Paris
- ⇒ Antonacci A. e Cappa F. (a cura di) (2001), “Riccardo Massa. Lezioni su <<La peste, il teatro, l'educazione>>”, FrancoAngeli, Milano
- ⇒ Antonovsky A. e Sourani T. (1988), “Family sense of coherence and family adaptation” in *Journal of marriage and the family*, num. 50 (2), pagg. 79-92
- ⇒ Antonovsky A. e Sagy S. (1992), “The family sense of coherence and the retirement transition” in *Journal of marriage and the family*, num. 54 (11), pagg. 983-993

- ⇒ Anzieu D. e Martin J. Y. (1997), “Dinamica dei piccoli gruppi”, Borla, Roma
- ⇒ Anzieu D., Béjarano A., Käes R., Missenard A. e Pontalis J. B. (1975), “Il lavoro psicoanalitico nei gruppi”, Armando Armando, Roma
- ⇒ Anzieu D. (1975), “La groupe et l’inconscient”, Bordas, Paris
- ⇒ Anzieu D. (1987), “L’Io-pelle”, Borla, Roma
- ⇒ Anzieu D. (1996), “Il pensare. Dall’Io-pelle all’Io-pensiero”, Borla, Roma
- ⇒ Applegate J. S. e Bonovitz J. M. (1998), “Il rapporto che aiuta. Tecniche winnicottiane nel servizio sociale”, Astrolabio, Roma
- ⇒ Aristotele (2000), “Etica nicomachea”, Bompiani, Milano
- ⇒ Armstrong D. (2005), “Organization in the mind. Psychoanalysis, group relations and organisational consultancy”, Karnak, Tavinstock clinic series, London
- ⇒ Balduzzi L. (a cura di) (2002), “Enciclopedia: Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche”, R.C.S. Libri, Milano
- ⇒ Barenboim D. (2007), “La musica sveglia il tempo”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Barone P. (1997), “La materialità educativa. L’orizzonte materialista dell’epistemologia pedagogica e la clinica della formazione”, Unicopli, Milano
- ⇒ Barone P. (2004), “L’animale, l’automa il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative”, Ghibli, Milano
- ⇒ Barone P., Orsenigo J. e Palmieri C. (2001), “Riccardo Massa. Lezioni sull’esperienza della follia”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Bateson G. e Ruesch J. (1976), “La matrice sociale della psichiatria”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Bateson G. (2006), “L’umorismo nella comunicazione umana”, Cortina, Milano
- ⇒ Bateson G. (1984), “Mente e natura. Un’unità necessaria”, Adelphi, Milano

- ⇒ Bateson G. (1979), “Verso un’ecologia della mente”, Adelphi, Milano
- ⇒ Battaglia A., Canevaro A. e Chiurchiù M. (2005), “Figli per sempre. La cura continua del disabile mentale”, Carocci, Roma
- ⇒ Bauman Z. (2008), “Individualmente insieme”, Diabasis, Reggio Emilia
- ⇒ Bauman Z. (2003), “Intervista sull’identità”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Bauman Z. (2002), “La società individualizzata”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Bauman Z. (2008a), “La solitudine del cittadino globale”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Bauman Z. (2004), “L’amor liquido”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Bauman Z. (2009), “L’arte della vita”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Bauman Z. (2006), “Vita liquida”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Bauman Z. (2007), “Vite di scarto”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Bauman Z. (2001), “Voglia di comunità”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Beck U. (2008), “Costruire la propria vita: quanto costa la realizzazione di sé nella società del rischio”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Beck U. (2000), “I rischi della libertà”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Beck U. (2000a), “Il lavoro nell’epoca della fine del lavoro”, Einaudi, Torino
- ⇒ Beck U. (2000b), “La società del rischio: verso una seconda modernità”, Carocci, Roma
- ⇒ Beck U. (2001), “La società globale del rischio”, Asterios, Trieste
- ⇒ Beck U. (2003), “Un mondo a rischio”, Einaudi, Torino
- ⇒ Belardi N. e Wallnöfer G. (2007), “La supervisione delle professioni educative”, Erickson, Trento
- ⇒ Bellamio D. (2001), “Benessere e malessere in azienda” in *Adulità. Disagio e relazioni d’aiuto*, Guerini, Milano
- ⇒ Benasayag M. e Schmit G. (2003), “L’epoca delle passioni tristi“, Feltrinelli, Milano 2004
- ⇒ Benjamin J. (1991), “Legami d’amore – i rapporti di potere nelle relazioni amorose”, Rosenberg & Sellier, Torino

- ⇒ Bertalanffy von L. (1950), “The theory of open systems in physics and biology” in *Science*, num. 3, pagg. 23-29
- ⇒ Bertani B. e Manetti M. (2007), “Psicologia dei gruppi”, Angeli, Milano
- ⇒ Bertini M. e Violani C. (a cura di) (1982), “Cervello e sogno. Neurobiologia e psicologia”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Bertolini P. (2005), “Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali”, Utet, Novara
- ⇒ Bertolini P. (1988), “L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Bertolini P. (1998), “Significato e valore della pedagogia fenomenologica oggi. Alcune considerazioni” in *Encyclopaideia*, anno II, num. 1, pagg. 5-20
- ⇒ Bettelheim B. (2000), “Il mondo incantato. Uso, importanza e significato psicoanalitico delle fiabe”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Bion W. R. (1996), “Apprendere dall’esperienza”, Armando, Roma
- ⇒ Bion W. R. (2000), “Esperienze nei gruppi”, Armando, Roma
- ⇒ Bion W. R. (1960), “Trasformazioni. Il passaggio dall’apprendimento alla crescita”, Armando, Roma
- ⇒ Blandino G. (1996), “Le capacità relazionali”, UTET, Torino
- ⇒ Boas A. (2005), “Il poliziotto e la maschera. Giochi, esercizi e tecniche del Teatro dell’Oppresso”, La Meridiana, Molfetta
- ⇒ Bocchi G. e Ceruti M. (1992), “La sfida della complessità”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Bocchi G. e Ceruti M. (1993), “Origini di storie”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Bollas C. (1995), “Cracking up. The work of uncounscious experience”, Hill and Wang, New York
- ⇒ Bollas C. (1989), “L’ombra dell’oggetto. Psicoanalisi del conosciuto non pensato”, Borla, Roma
- ⇒ Bonino S. e Saglione G. (1978), “Aggressività e adattamento”, Bollati Boringhieri, Torino

- ⇒ Borutti S. (1991), “Teoria e interpretazione: per un’epistemologia delle scienze umane”, Guerini, Milano
- ⇒ Bougleux E. e Trigona R. (a cura di) (2009), “Percorsi creativi e compresenze immaginarie. Riflessioni epistemologiche ed antropologiche sulla multidisciplinarietà”, Quaderni del Ce.R.Co num. 3, Guaraldi, Rimini
- ⇒ Bowlby J. (1976), “Attaccamento e perdita. L’attaccamento alla madre”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Braidotti R. (1994), “Dissonanze”, La tartaruga, Milano
- ⇒ Brown J., D’Emidio-Caston M. e Benard B. (2000), “Resilience education”, Sage, WestEnd Oakland
- ⇒ Butler J. (1996), “Corpi che contano. I limiti discorsivi del <<sexo>>”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Burlini A., Capizzi M. e Natili F. (1993), “La metafora di Ariele” in Bortoloso M. (a cura di), *L’inconscio organizzativo. Analisi del controtransfert istituzionale*, Guerini, Milano
- ⇒ Busoni M. (2000), “Genere, sesso, cultura. Uno sguardo antropologico”, Carocci, Roma
- ⇒ Callari Galli M. (1999), “Lo spazio dell’incontro. Percorsi nella complessità”, Meltemi, Roma
- ⇒ Cambi F. (2005), “Le pedagogie del Novecento”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Cambi F. et alii (2001), “Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Canevaro A. (a cura di) (1991), “La formazione dell’educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l’operatore pedagogico”, La Nuova Italia Scientifica, Roma
- ⇒ Canevaro A. e Chierigatti A. (2000), “La relazione di aiuto. L’incontro con l’altro nelle professioni educative”, Carocci, Roma
- ⇒ Canevaro A. e Gousseau A. (2000), “L’educazione degli handicappati”, Carocci, Roma

- ⇒ Canevaro A. (2006), “La logica del confine e del sentiero. Una pedagogia dell’inclusione (per tutti, disabili inclusi)”, Erickson, Trento
- ⇒ Carli L. (a cura di) (1995), “Attaccamento e rapporto di coppia”, Cortina, Milano
- ⇒ Caronia L. (1997), “Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Carotenuto A. (1987), “Eros e pathos. Margini dell’amore e della sofferenza”, Bompiani, Milano
- ⇒ Caso L., De Leo G. e De Gregorio E. (2002), “La resilienza: evoluzione di un concetto e prospettive di ricerca” in *Rassegna di psicologia*, num. 3, pagg. 11-31
- ⇒ Castells M. (2008), “The power of identity”, Blackwell, Oxford
- ⇒ Castiglioni M., Montanari F. e Zoebeli M. (a cura di) (1993), “Il Centro educativo italo-svizzero nei disegni dei bambini. 25 anni al Ceis in una rassegna di calendari (1969-1993)”, Centro educativo italo-svizzero
- ⇒ Cavarero A. (1999), “Corpo in figure. Filosofia e politica della corporeità”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Ceruti M. (1986), “Il vincolo e la possibilità”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Ceruti M. (1989), “La danza che crea”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Ceruti M. e Lo Verso G. (1998), “Epistemologia e psicoterapia. Complessità e frontiere contemporanee”, Cortina, Milano
- ⇒ Chasseguet-Smirgel J. (1989), “Per una psicoanalisi dell’arte e della creatività”, Cortina, Milano
- ⇒ Cherniss C. e Goleman D. (2001), “The emotionally intelligent in workplace. How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations”, Jossey-Bass, San Francisco

- ⇒ Cianci E. e Trigona R. (a cura di), “Creatività come emergenza: contesti, persone, narrazioni. Alfonso Montuori e Oscar Nicolaus dialogano con Gianluca Bocchi”, in corso di pubblicazione
- ⇒ Cimatti F., “Nei neuroni-specchio il riflesso sociale della natura umana” in *Il Manifesto*, 22 giugno 2005
- ⇒ Coggi C. e Ricchiardi P. (2005), “Progettare la ricerca empirica in educazione”, Carocci, Roma
- ⇒ Comunian A. L. (2004), “L’esperienza dei gruppi ottimali”, FrancoAngeli, Milano
- ⇒ Contessa G. (1999), “Psicologia di gruppo”, La Scuola, Brescia
- ⇒ Contini M. G. (2000), “Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti”, Carocci, Roma
- ⇒ Cotinaud O. (1992), “Dinamica di gruppo e analisi delle istituzioni”, Borla, Roma
- ⇒ CPME, “Mental Health in workplace settings: Fit and healthy at work”, CPME 2009/024 final EN/Fr
- ⇒ Cramer B. G. (1996), “Segreti di donne. Le relazioni precoci tra madre e figlia”, Cortina, Milano
- ⇒ Crisafulli F., Molteni L., Paoletti L., Scarpa P. N., Sambugaro L. e Giuliodoro S. (2010), “Il <<core competence>> dell’educatore professionale. Linee di indirizzo per la formazione”, Unicopli, Milano
- ⇒ Csikszentmihalyi M. (1990), “Flow”, HarperCollinhs, New York
- ⇒ Csordas T. J. (2003), “Embodiment and experience. The existential ground of culture and self”, Cambridge University Press, Cambridge
- ⇒ Curtin D. (1991), “Toward an ecological ethic of care” in *Hypatia*, vol. VI, pagg. 60-74; 67-68
- ⇒ Cyrulnik B. (2009), “Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche”, Cortina, Milano
- ⇒ Cyrulnik B. (2002), “I brutti anatroccoli”, Frassinelli, Milano
- ⇒ Cyrulnik B. (2003), “Il coraggio di crescere”, Frassinelli, Milano
- ⇒ Cyrulnik B. (2000), “Il dolore meraviglioso”, Frassinelli, Milano

- ⇒ Cyrulnik B. (2005), “La résilience. Le réalisme de l’espérance”, Eres, Ramonville Saint-Agne
- ⇒ Cyrulnik B. (2005a), “Parlare d’amore sull’orlo dell’abisso”, Frassinelli, Milano
- ⇒ Cyrulnik B. e Malaguti E. (2005), “Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi”, Erickson, Trento
- ⇒ Damasio A. R. (1995), “L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello”, Adelphi, Milano
- ⇒ De Bono E. (2004), “Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia”, BUR, Milano
- ⇒ De Leo G., Dighera B. e Gallizioli E. (2005), “La narrazione nel lavoro di gruppo”, Carocci, Roma
- ⇒ Demetrio D. (1990), “Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Demetrio D. (2005), “Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea”, Cortina, Milano
- ⇒ Demetrio D. et alii (1999), “Il libro della cura di sé, degli altri, del mondo”, Rosenberg&Sellier, Torino
- ⇒ Demetrio D. (a cura di) (1999), “L’educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto”, Unicopli, Milano
- ⇒ Demetrio D. (2000), “L’educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Demetrio D. (1992), “Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Demetrio D. (1996), “Raccontarsi. L’autobiografia come cura di sé”, Cortina, Milano
- ⇒ Denhardt R. B. (1981), “In the scado of organization”, The Regents Press of Kansas, Lawrence
- ⇒ Denzin N. K. e Lincoln Y. S. (2005), “The sage handbook of qualitative research”, Sage, Thousand Oaks (CA)

- ⇒ Detraux J. J. (2002), “De la résilience à la bienveillance de l’enfant handicapé et de sa famille. Essai d’articulation de divers concepts” in *Pratiques psychologiques*, num. 1, pagg. 29-40
- ⇒ Devereux E. J. (1973), “Essai d’ethnopsychiatrie generale”, Gallimard, Paris
- ⇒ Dewey J. (1929), “Le fonti di una scienza dell’educazione”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Di Cagno L., Ravetto F., Rigardetto R. (1980), “Neuropsichiatria dell’età evolutiva. I primi anni di vita”, Cortina, Torino
- ⇒ Di Chiara G. (2003), “Curare con la psicanalisi. Percorsi e strategie”, Cortina, Milano
- ⇒ Di Francesco M. (2005), “Introduzione alla filosofia della mente”, Carocci, Roma
- ⇒ Di Lorenzo S. (1980), “La donna e la sua ombra. Maschile e femminile nella donna di oggi”, Emme Edizioni, Milano
- ⇒ Di Maria F., Lo Verso G. e Lavanco G. (1993), “Il visibile e l’invisibile. Conversazione sulla gruppo analisi”, Guerini, Milano
- ⇒ Diotima (1992), “Il cielo stellato dentro di noi. L’ordine simbolico della madre”, La Tartaruga, Milano
- ⇒ Diotima (1987), “Il pensiero della differenza sessuale”, La tartaruga, Milano
- ⇒ Diotima (1996), “La sapienza di partire da sé”, Liguori, Napoli
- ⇒ Di Nubila R. (2008), “Dal gruppo al gruppo di lavoro”, Pensa Multimedia, Lecce
- ⇒ Domagalsky T. A. (1999), “Emotion in organizations. Main currents” in *Human relations*, num. 52, 6 (special issue), pagg. 833-52
- ⇒ Douglas M. (1990), “Come pensano le istituzioni”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Durkheim E. (1977), “La divisione del lavoro sociale”, Comunità, Milano

- ⇒ Ehlers A. e Clark D. M. (2003), “Early psychological interventions for adult survivors of trauma. A review” in *Biological Psychiatry*, num. 53(9), pagg. 817-826
- ⇒ Elias N. (1990), “La società degli individui”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Erickson E. H. (1962), “Infanzia e società”, Armando, Roma
- ⇒ “European pact for mental health and well-being”, EU high-level conference *Together for mental health and wellbeing*, Brussels, 12-13 June 2008
- ⇒ Fabre N. (2002), “Le ferite dell’infanzia”, Magi, Roma
- ⇒ Fachinelli E. (1989), “Claustrofilia. Saggio sull’orologio telepatico in psicanalisi”, Adelphi, Milano
- ⇒ Fachinelli E. (1989a), “La mente estatica”, Adelphi, Milano
- ⇒ Fadda R. (1997), “La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica”, Unicopli, Milano
- ⇒ Farneti P. e Carlini M. G. (1981), “Il ruolo del corpo nello sviluppo psichico”, Loescher, Torino
- ⇒ Fassin D. (2007), “The politics of life: beyond the Anthropology of Health” in *Medical Anthropology. Regional perspectives and shared concerns*, edited by Francine Saillant and Serge Genest, Blackwell Publishing
- ⇒ Fengler J. (1991), “Helfen macht müde”, Neuland, Monaco
- ⇒ Ferenczi S. (1984), “Confusione delle lingue tra adulti e bambini. Il linguaggio della tenerezza e il linguaggio della passione”, in M. J. Masson M. J., *Assalto alla verità. La rinuncia di Freud alla teoria della seduzione*, Mondadori, Milano
- ⇒ Ferrario E. (2007), “Vuoto d’etica” in *Adultità*, num. 25, pagg. 171-177, Guerini, Milano
- ⇒ Ferraro F. e Nunziante Cesaro A. (1985), “Lo spazio cavo e il corpo saturato. La gravidanza come <<agire>> tra fusione e separazione”, Franco Angeli, Milano

- ⇒ Fivaz-Depeursinge E. e Corboz-Warney A. (2000), “Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino”, Cortina, Milano
- ⇒ Foa E. (2004), “Prolonged exposure. Manual for therapy in post traumatic disturbe”
- ⇒ Foa V. e Ranieri A. (2000), “Il tempo del sapere. Domande e riposte sul tempo che cambia”, Einaudi, Torino
- ⇒ Foerster H. von (1987), “Sistemi che osservano”, Astrolabio, Roma
- ⇒ Forcina M. (1995), “Ironia e saperi femminili. Relazioni della differenza”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Formenti L. (2006), “Dare voce al cambiamento. La ricerca interroga la vita adulta”, Unicopli, Milano
- ⇒ Formenti L. (1998), “La formazione autobiografica”, Guerini, Milano
- ⇒ Fornari F. (1985), “Il codice vivente”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Forti D. e Varchetta G. (2002), “L’approccio psicosocioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni”, FrancoAngeli, Milano
- ⇒ Foucault M. (1971), “L’archeologia del sapere”, Rizzoli, Milano
- ⇒ Foucault M. (1992), “Le tecnologie del sé”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Foucault M. (1997), “Malattia mentale e psicologia”, Cortina, Milano
- ⇒ Foucault M. (1984), “Storia della follia nell’età classica”, BUR, Milano
- ⇒ Foulkes S. H. (1974), “Il gruppo come matrice della vita mentale” in Wolberg R. e Schwartz E. K., *Terapia di gruppo. Una rassegna*, Il Pensiero Scientifico, Roma
- ⇒ Foulkes S. H. (1976), “La psicoterapia gruppoanalitica. Metodo e principi”, Astrolabio-Ubaldini, Roma
- ⇒ Frabboni F. e Pinto Minerva F. (2003), “Introduzione alla pedagogia generale”, Laterza, Roma-Bari

- ⇒ Franchini R. (2001), “Costruire la comunità-che-cura”, Angeli, Milano
- ⇒ Freire P. (1975), “Cultural action for freedom”, Harvard Educational Review, Cambridge
- ⇒ Freud A. (1973), “Infants without families reports on the hampstead nurseries. 1939-1945”, International Universities Press, New York
- ⇒ Freud S. (1975), “Il disagio della civiltà e altri saggi”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Freud S. (2003), “Psicologia delle masse e analisi dell’Io”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Freud S. (1969), “Totem e tabù. Concordanze nella vita psichica dei selvaggi e dei nevrotici”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Freud S. (1905), “Tre saggi sulla teoria della sessualità” in *Opere*, vol. IV, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Fyhn M. et alii (2004), “Spatial representation in the entorhinal cortex”, in *Science*, 305, pagg. 1258-1264;
- ⇒ Gabel M., Jesu F. e Manciaux M. (2001), “Bientraitances: mieux traiter familles et professionnels”, Fleurus, Paris
- ⇒ Gadamer H. G. (1987), “I sentieri di Heidegger”, Marietti, Genova
- ⇒ Gamelli I. (2005), “Sensibili al corpo. I gesti della formazione e della cura”, Meltemi, Roma
- ⇒ Galimberti U. (2004), “Le cose dell’amore”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Galimberti U. (1983), “Il corpo”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Galimberti U. (2007), “L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Galimberti U. (1999), “Psiche e techné. L’uomo nell’età della tecnica”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Gallino L. (1985), “Il lavoro e il suo doppio. Seconda occupazione e politiche del lavoro in Italia”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Garista P. e Zannini L. (2006), “Ragazzi <<fragili>>, ragazzi <<resilienti>>. Il lavoro educativo nella promozione del benessere in adolescenza” in *Pedagogika.it*, num. 2 (anno X), pagg. 29-32

- ⇒ Garista P. e Zannini L. (2005), “L’adolescente tra sanità e santità. Ma la salute è altrove: nuove prospettive nel dibattito sanitario sulla prevenzione in adolescenza” in Barone P. (a cura di), *Traiettorie impercettibili*, Guerini, Milano
- ⇒ Garista P. e Zannini L. (2003), “Tempo per sé e salute. La prospettiva della resilienza” in *Adulità*, num. 18. pagg. 128-137
- ⇒ Garmezy N. e Rutter M. (1985), “Stress, coping and development in children”, Mc Graw-Hill, New York
- ⇒ Garmezy N. (1987), “The invulnerable child”, Guilford, New York
- ⇒ Gasparini G. (1998), “Sociologia degli interstizi. Viaggio, attesa, silenzio, sorpresa, dono”, Mondadori, Milano
- ⇒ Gelati M. (2004), “Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi”, Carocci, Roma
- ⇒ Giannakoulas A. e Fizzarotti Selvaggi S. (2003), “Il counseling psicodinamico”, Borla, Roma
- ⇒ Giannone F. e Lo Verso G. (1996), “Il self e la polis, il sociale e il mondo interno”, Angeli, Milano
- ⇒ Gibbs M. (1989), “Factors in the victim that mediate between disaster and psychopathology. A review” in *Journal of traumatic stress*, num. 2, pagg. 489-514
- ⇒ Gilligan C. (1987), “Con voce di donna. Etica e formazione della personalità”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Giraud R. (1986), “La violenza e il sacro”, Adelphi, Firenze
- ⇒ Goffman E. (1961), “Asylum. Essay on the social situation of mental patients and other inmates”, Anchor Books, Doubleday & Co., New York
- ⇒ Goleman D. (1996), “L’intelligenza emotiva”, Rizzoli, Milano
- ⇒ Granese A. (1993), “Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Graves R. (1955), “I miti greci”, Longanesi, Milano
- ⇒ Grinberg L. (1989), “La supervisione psicoanalitica”, Cortina, Milano

- ⇒ Grinker R. R. e Spiegel J. P. (1945), “Men under stress”, The Blakiston CO, Philadelphia
- ⇒ Groppo M. (1994), “Professione educatore. L’operatore socio-psicopedagogico”, Vita e Pensiero, Milano
- ⇒ Guba E. G. e Lincoln Y. S. (2005), “Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences”, in N. K. Denzin, Y. S. Lincoln, “The sage handbook of qualitative research”, Sage, Thousand Oaks (CA)
- ⇒ Haaster van, “Experience involvement, not only for mental health services. Mental health and well-being at the workplace”, paper at the Conference in Bruxelles, 17 marzo 2009
- ⇒ Hacking van I. (1985), “Making up people” in *Reconstructing individualism*, Stanford University Press, Stanford
- ⇒ Hacking van I. (2005), Introduzione a “Plasmare le persone”, corso al Collège de France 2004-2005
- ⇒ Head J., Stansfeld S. A. e Siegrist J. (2004), “The psychosocial work environment and alcohol dependence. A prospective study” in *Occupational and Environmental Medicine*, num. 61, pagg. 219–224
- ⇒ Heidegger M. (1976), “Essere e tempo”, Longanesi, Milano
- ⇒ Héritier F. (1997), “Maschile e femminile. Il pensiero della differenza”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Herman J. (2005), “Guarire dal trauma. Affrontare le conseguenze della violenza, dall’abuso domestico al terrorismo”, Magi, Roma
- ⇒ Hinshelwood R. D. (1987), “Cosa accade nei gruppi. L’individuo nella comunità”, Cortina, Milano 1989
- ⇒ Hinshelwood R. D. e Skogstad W. (2000), “Osservare le organizzazioni“, Ananke, Torino 2005
- ⇒ Hirschhorn H. (1988), “The workplace within”, MIT Press, Cambridge
- ⇒ Hobson J. (1992), “The brain as a dream machine. An activation-synthesis hypothesis of dreaming” in Lansky M. (a cura di), *Essential papers on dreams*, NY University Press, New York

- ⇒ Hough M. (1996), “Abilità di counseling. Manuale per la prima formazione”, Erickson, Trento 2001
- ⇒ Huffington C., Armstrong D., Halton W., Hoyle L. e Pooley J. (2004), “Working below the surface. The emotional life of contemporary organisations”, Karnak, Tavistock clinic series, London
- ⇒ Infrasca R. (2003), “Accadimenti dell’infanzia e psicopatologia nell’adulto”, Magi, Roma
- ⇒ Ingrosso M. (a cura di) (1994), “La salute come costruzione sociale”, FrancoAngeli, Milano
- ⇒ Ionescu S., Jacquet M. M. e Lhote C. (1997), “Les mecanismes de defense. Theorie et clinique”, Nathan, Paris
- ⇒ Iori V. (2009), “Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Iori V. (2007), “Scrittura e sentimenti nelle professioni di cura”, in Demetrio D. (a cura di), Per una pedagogia e didattica della scrittura, Unicopli, Milano
- ⇒ Irigaray L. (1985), “Etica della differenza sessuale”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Jacques E. (1978), “Lavoro, creatività e giustizia sociale”, Boringhieri, Torino
- ⇒ Jacques E. (1994), “Social systems as defense against persecutory and depressive anxiety” in M. Klein et alii, *New directions in psychoanalysis*, Tavistock Publication, London
- ⇒ Josso M. C. (2004), “Camminare verso di sé: un processo-progetto di conoscenza della propria esistenza” in Quaglino G. P. (a cura di), *Autoformazione. Autonomia e responsabilità per la formazione di sé nell’età adulta*, Cortina, Milano
- ⇒ Jung C. J. (1934), “Gli archetipi e l’inconscio collettivo”, Bollati Boringhieri, Torino 1997
- ⇒ Jung C. J. (1991), “Lo sviluppo della personalità”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Jung W. (1990), “La collusione della coppia”, Franco Angeli, Milano

- ⇒ Juul J. (2004), “Il bambino è competente”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Kaës R., Anzieu D., Thomas L. V., Le Guérinel N. e Filloux J. (1981), “Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia”, Armando, Roma
- ⇒ Kaës R., Anzieu D., Béjarano A., Scaglia H. e Gori R. (1976), “Désir de former et formation du savoir”, Dunod-Bordas, Paris-Bruxelles-Montreal
- ⇒ Kaës R. (1983), “L’apparato pluripsichico. Costruzioni del gruppo”, Armando Armando, Roma 1983
- ⇒ Kaës R. (1999), “Le teorie psicanalitiche del gruppo”, Borla, Roma
- ⇒ Kaës R., Bleger J., Enriquez E., Fornari F., Fustier P., Roussillon R. e Vidal J. P. (1991), “L’istituzione e le istituzioni, Studi psicanalitici”, Borla, Roma
- ⇒ Kaneklin C. e Olivetti Manoukian F. (1995), “Conoscere l’organizzazione. Formazione e ricerca psicosociologica”, La Nuova Italia Scientifica, Firenze
- ⇒ Kaneklin C. e Scaratti G. (1998), “Formazione e narrazione. Costruzione di significato e processi di cambiamento personale e organizzativo”, Cortina, Milano
- ⇒ Karasek R. e Theorell T. (1990), “Healthy work. Stress, productivity and the reconstruction of working life”, New York, Basic Books
- ⇒ Kernberg O. F. (1999), “Le relazioni nei gruppi. Ideologia, conflitto e leadership”, Cortina, Milano
- ⇒ Kets De Vries M. F. R. e Miller D. (1984), “L’organizzazione nevrotica”, Cortina, Milano 1992
- ⇒ Kets De Vries (1994), “Leader, giullari e impostori”, Cortina, Milano
- ⇒ Kets De Vries (1980), “Organizational paradoxes”, Tavistock, London
- ⇒ Kets De Vries (1989), “Prisoners of leadership”, Wiley, New York
- ⇒ Khan M. (1979), “Lo spazio privato del sé”, Bollati Boringhieri, Torino

- ⇒ Kieffer C. H. (1984), “Citizen empowerment. A developmental perspective” in *Prevention in human services*, num. 213, pagg. 9-36
- ⇒ Klein M., Heimann P. e Money-Kyrle R. (a cura di) (1994), “Nuove vie della psicoanalisi”, Il Saggiatore, Milano
- ⇒ Klein M. (1969), “Invidia e gratitudine”, Martinelli, Firenze
- ⇒ Klein M. (1972), “Il nostro mondo adulto ed altri saggi”, Martinelli, Firenze
- ⇒ Klein M. (1978), “Scritti 1921-1958”, Boringhieri, Torino
- ⇒ Kohut H. (1982), “La ricerca del sé”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Kolk R. van der, Pelcovitz, Sunday e Spinazzola (2005), “Disorder of extreme stress. The empirical foundation of a complex adaptation to trauma” in *Journal of traumatic stress*, num. 18 (5), pagg. 389-399
- ⇒ Kuhn K., “Workplace related mental health problems. Risks and prevention”, paper at the Conference in Berlin, 17-18 marzo 2009
- ⇒ La Bella A. (2005), “Leadership”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Laplanche J. e Pontalis J. P. (1981), “Enciclopedia della psicanalisi”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Laplanche J. e Pontalis J. P. (1988), “Fantasma originario, fantasmi delle origini, origini del fantasma”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Lawrence W. G., A. Bain e L. Gould (1996), “The fifth basic assumption” in *Free associations*, num. 6(1), pagg. 37: 28-55
- ⇒ Lee T.Y. (2006), “Resilience as a positive youth development construct: conceptual bases and implications for curriculum development” in *International Journal of Adolescence, Medicine and Health*, num. 18(3), pag. 475-82
- ⇒ Lévinas E. (1984), “Etica e infinito. Il volto dell’altro come alterità etica e traccia dell’infinito”, Città Nuova, Roma
- ⇒ Levine P. (1997), “Waking the tiger. Healing trauma”, North Atlantic Books, Berkeley CA
- ⇒ Levi-Strauss C. (1990), “Antropologia strutturale”, Il Saggiatore, Milano

- ⇒ Lewin K. (1972), “Teoria e sperimentazione in psicologia sociale”, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Lipari D. (2002), “Progettazione e valutazione nei processi formativi”, Edizioni Lavoro, Roma
- ⇒ Lo Coco G. e Lo Verso G. (2006), “La cura relazionale. Disturbo psichico e guarigione nelle terapie di gruppo”, Cortina, Milano
- ⇒ Lo Coco G., Prestano C. e Lo Verso G. (2008), “L’efficacia clinica delle psicoterapie di gruppo”, Cortina, Milano
- ⇒ Lösel F. e Hurrelmann K. (1990), “Health hazards in adolescence”, W. de Gruyter, New York
- ⇒ Lo Verso G. (2008), “Dentro il mare, il mare dentro”, Magenes, Milano
- ⇒ Lo Verso G. (2004), “English papers”, Anteprima, Palermo
- ⇒ Lo Verso G. (2002), “Gruppi. Metodi e strumenti”, Cortina, Milano
- ⇒ Lo Verso G. (1984), “Il gruppo. Una prospettiva dinamica e clinica”, Giuffré, Milano
- ⇒ Lo Verso G. (1994), “Le relazioni soggettuali. Fondazione della psicologia dinamica e clinica”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Lo Verso G., Peirone L., Piraino A. e Venza G. (1987), “Viaggio attraverso l’arcipelago. Una ricerca sulla psicologia clinica e la psicoterapia in Italia”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Lo Verso G. e Raia T. (1998), “Il lavoro psicodinamico con i gruppi. Un inquadramento a partire dai testi”, FrancoAngeli, Milano
- ⇒ Lowenfeld V. e Brittain W. L. (1967), “Creatività e sviluppo mentale”, Giunti, Firenze
- ⇒ Lowenfeld V. e Brittain W. L. (1968), “La natura dell’attività creatrice”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Lucrezio Caro Tito (1982), “La natura”, Garzanti, Milano
- ⇒ Lurçat L. (1980), “Il bambino e lo spazio. Il ruolo del corpo”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Main M. (2008), “L’Attaccamento. Dal comportamento alla rappresentazione”, Cortina, Milano

- ⇒ Malaguti E. (2005), “Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi”, Erickson, Trento
- ⇒ Manciaux M. e Romer C. J. (1988), “Les accidents de l'enfant et de l'adolescent. La place de la recherche”, Inserm, Paris
- ⇒ Mancinelli M. R. (2007), “Il colloquio come strumento di orientamento”, Angeli, Milano
- ⇒ Mantegazza R. (1998), “Filosofia dell'educazione”, Mondadori, Milano
- ⇒ Mantegazza R. (1995), “Teoria critica della formazione”, Unicopli, Milano
- ⇒ Mantovani S. (a cura di) (1998), “La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi”, Mondadori, Milano
- ⇒ Mantovani S. (a cura di) (1998a), “La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi”, Mondadori, Milano
- ⇒ Marmot M. G. et alii (1991), “Health inequalities among British civil servants. The Whitehall II study” in *Lancet*, num. 337, pagg. 1387-1393
- ⇒ Marmot M. G. e Wilkinson R. (1998), “I determinanti sociali della salute. I fatti concreti”, Ministero della sanità, Roma
- ⇒ Marmot M. G. e Ferrie J. E. (2000), “Lavoro precario e salute”, Centro per l'informazione sanitaria, Milano
- ⇒ Marone F. (2006), “Emozioni e affetti nel processo formativo”, ETS, Pisa
- ⇒ Marsicano S. (a cura di) (1998), “Elementi di psicopedagogia”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Marzotto M. (a cura di) (1994), “I fondamenti della concezione operativa di gruppo”, Clueb, Bologna
- ⇒ Massa R. (1997), “Cambiare la scuola”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Massa R. (1998), “Introduzione”, in R. Mantegazza, “Filosofia dell'educazione”, Mondadori, Milano
- ⇒ Massa R. (1999), “Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione”, Laterza, Roma-Bari

- ⇒ Massa R. (a cura di) (1992), “La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Massa R. (1986), “Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione”, Unicopli, Milano
- ⇒ Massa R. (1979), “Teoria pedagogica e prassi educativa”, Cappelli, Bologna
- ⇒ Masson M. J. (1984), “Assalto alla verità. La rinuncia di Freud alla teoria della seduzione”, Mondadori, Milano
- ⇒ Maturana H. R. e Varela F. J. (1972), “Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente”, Venezia, Marsilio
- ⇒ Maturana H. R. e Varela F. J. (1987), “L’albero della conoscenza”, Garzanti, Milano
- ⇒ Maurizio R. e Rei D. (a cura di) (1991), “Professioni nel sociale”, Gruppo Abele, Torino
- ⇒ Mazzeo M. (2003), “Tatto e linguaggio. Il corpo delle parole”, Editori Riuniti, Roma
- ⇒ Mc Craty R. et alii (1998), “The electricity of the touch. Detection and measurement of cardiac Energy Exchange between people” in Pribram K. H. e King J. (a cura di), *Brain and values. Is a biological science of values possible?*, Erlbaum, Hillsdale
- ⇒ Melandri L. (1990), “Il rapporto madre-figlio e le figure della dualità”, dispensa del corso tenuto alla Libera Università delle Donne di Milano
- ⇒ Melandri L. (1994), “Corpo, individuo e legame sociale. La vicenda dei sessi tra biologia e storia”, dispensa del corso tenuto alla Libera Università delle Donne di Milano
- ⇒ Menarini R. e Pontalti C. (1985), “Le matrici gruppali in psicoterapia familiare” in *Ter. Fam.*, num. 19
- ⇒ Menzies I. E. P. (1984), “I sistemi sociali come difesa dall’ansia”, in Lang M. e Schweitzer K. (a cura di), *Psicoanalisi e socioanalisi*, Liguori, Napoli
- ⇒ Merleau-Ponty M. (1979), “Il corpo vissuto”, Il Saggiatore, Milano

- ⇒ Miller A. (1981), “Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Miller A. (2000), “Il dramma del bambino dotato e la ricerca del vero Sé. Riscrittura e continuazione”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Miller A. (1987), “La persecuzione del bambino. Le radici della violenza”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Miller A. (1990), “L’infanzia rimossa. Dal bambino maltrattato all’adulto distruttivo nel silenzio della società”, Garzanti, Milano
- ⇒ Miller E. J. e Rice A. K. (1967), “Systems of organisation. The control of task and sentient boundaries”, London, Tavistock Publ.
- ⇒ Montagu A. (1989), “Il linguaggio della pelle”, Garzanti, Milano
- ⇒ Montessori M. (1909), “Il metodo della pedagogia scientifica applicato all’educazione infantile nelle case dei bambini”, Bretschneider, Roma
- ⇒ Morin E. (1997), “Amour, poesie, sagesse”, Seuil, Paris
- ⇒ Morin E. (1991), “I sette saperi necessari all’educazione del futuro”, Cortina, Milano
- ⇒ Morin E. (1983), “Il metodo”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Morin E. (2005), “Il paradigma perduto. Che cos’è la natura umana?”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Morin E. (2005a), “Lo spirito del tempo”, Meltemi, Roma
- ⇒ Mortari L. (2008), “A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo”, Cortina, Milano
- ⇒ Mortari L. (2003), “Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione”, Carocci, Roma
- ⇒ Mortari L. (2003a), “Appunti di epistemologia della ricerca pedagogica”, Libreria Universitaria Editrice, Verona
- ⇒ Mortari L. (2002), “Aver cura della vita della mente”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Mortari L. (2009), “Aver cura di sé”, Mondadori, Milano
- ⇒ Mortari L. (2008a), “Educare alla cittadinanza partecipata”, Mondadori, Milano

- ⇒ Mortari L. (2006), “Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano”, Liguori, Napoli
- ⇒ Mortari L. (2006a), “La pratica dell’aver cura”, Mondadori, Milano
- ⇒ Mortari L. (2003b), “L’esperienza sensibile. Dialogando con Merleau-Ponty”, in *Encyclopaideia* n. 14, Clueb, Bologna, luglio-dicembre
- ⇒ Mortari L. (2004), “Linee di epistemologia della ricerca pedagogica”, Libreria Editrice Universitaria, Verona
- ⇒ Moscovici S. (1989), “Il fenomeno delle rappresentazioni sociali” in Farr R. M. e Moscovici S. (a cura di), *Rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Mottana P. (1998), “L’anima e il selvatico: idee per controeducare”, Moretti e Vitali, Bergamo
- ⇒ Mottana P. (2004), “La visione smeraldina. Introduzione alla pedagogia immaginale”, Mimesis, Milano
- ⇒ Mottana P. (2002), “L’opera dello sguardo: braci di pedagogia immaginale”, Moretti e Vitali, Bergamo
- ⇒ Muraro L. (1991), “L’ordine simbolico della madre”, Editori Riuniti, Roma
- ⇒ Murgatroyd S. (1995) “Il counseling nella relazione di aiuto”, Sovera, Roma
- ⇒ Mustacchi C. (1999), “Ogni uomo è un artista”, Meltemi, Roma
- ⇒ Napolitani D. (1987), “Individualità e gruppaltà”, Boringhieri, Torino
- ⇒ Natoli S. (2007), “Destino e carattere. La nascita del soggetto morale”, Fondazione Collegio San Carlo di Modena per Festivalfilosofia, Modena
- ⇒ Natoli S. (2003), “Felicità. La cura di sé, l’amore per gli altri”, Misano Adriatico
- ⇒ Natoli S. (2009), “Il grande stile. Estetica ed etica dell’esistenza”, Misano Adriatico

- ⇒ Natoli S. (2004), “La felicità. Saggio di teoria degli affetti”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Natoli S. (1999), “L’esperienza del dolore. Le forme del patire nella cultura occidentale”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Natoli S. (2005), “La verità in gioco. Scritti su Foucault”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Noam G. G. e Fisher K. W. (a cura di) (1996) , “Development and vulnerabilità in close relationships”, Erlbaum, Hillsdale
- ⇒ Obholzer A. e Zagier Roberts V. (a cura di) (1998), “L’inconscio al lavoro. Stress individuale e organizzativo nei servizi alla persona”, Etas Libri, Milano
- ⇒ O’Donohue J. (1997), “Anam cara. Il libro della saggezza celtica”, Corbaccio, Milano
- ⇒ Orefice P. (1978), “Educazione e territorio”, La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Orwell G. (1984), “1984”, Mondadori, Milano
- ⇒ Oz A. (2002), “Contro il fanatismo”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Palmer B. (2002), “The Tavinstock paradigm: inside, outside and beyond”, in Hinshelwood R. e Chiesa M. (eds), *Organisation, anxieties and defences*, Whurr Publishers, London & Philadelphia
- ⇒ Palmieri C. (2000), “La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell’educare”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Palmieri C. e Prada G. (2005), “La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Palmieri C. (2001), “Nel lavoro educativo” in *Adulità, disagio e relazioni d’aiuto*, Guerini, Milano
- ⇒ Palmieri C. e Prada G. (2008), “Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo”, Mimesis, Milano
- ⇒ Pasqualotto G. (2004), “Estetica del vuoto. Arte e meditazione nelle culture d’Oriente”, Marsilio, Venezia
- ⇒ Patrizi P. (2005), “Professionalità competenti”, Carocci, Roma

- ⇒ Perini M. (2007), “L’organizzazione nascosta. Dinamiche inconse e zone d’ombra nelle moderne organizzazioni”, FrancoAngeli, Milano
- ⇒ Perini M. (2000), “Supervisioni e loro destini. L’aiuto alle istituzioni in difficoltà” in *Connessioni. Burn out, esitazioni, responsabilità*, num. 7, ottobre, ed. Centro Milanese di Terapia della Famiglia, Milano
- ⇒ Pert C. (2009), “Molecole di emozioni, perché sentiamo quel che sentiamo”, Tea Pratica, Milano, 2009
- ⇒ Petriglieri G. e Wood J. D. (2003), “The invisible revealed. Collusion as an entry to the group unconscious” in *Transactional Analysis Journal*, num. 33 (4), pagg. 322-343
- ⇒ Piaget J. (1967), “La psicologia del bambino”, Einaudi, Torino
- ⇒ Pichon Rivière E. (1985), “Il processo gruppale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale”, Libreria Editrice Lauretana, Loreto
- ⇒ Pierro A. (2004), “Potere e leadership. Teorie, metodi e applicazioni”, Carocci, Roma
- ⇒ Pikler E. (1980), “Per una crescita libera. L'importanza di non interferire nella libertà di movimento dei bambini fin dal primo anno di vita”, Emme, Milano
- ⇒ Piussi A. M. (1990), “Stelle, pianeti, galassie, infinito” in Diotima, *Mettere al mondo il mondo. Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*, IBS La Tartaruga, Milano
- ⇒ Pontalis J. B. (1963), “Le petit groupe comme objet” in *Les Temps Modernes*, num. 211, pagg. 1057-1069
- ⇒ Pontalti C., Costantini A., Sparsoli M., Pontalti I. e Vincenzoni P. (2000), “Problemi nella fondazione di un gruppo a tempo limitato: confronto con i modelli nordamericani”, in Costantini A., *Psicoterapia di gruppo a tempo limitato*, McGraw-Hill, Milano
- ⇒ Portinaro P. P. (2002), “I concetti del male”, Einaudi, Torino
- ⇒ Posner M. I. (1990), “Foundations of cognitive science”, MIT Press, Cambridge

- ⇒ Profita G. e Ruvolo G. (1997), “Variazioni sul setting”, Cortina, Milano
- ⇒ Quaglino G. P., Casagrande S. e Castellano A. M. (1992), “Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo”, Cortina, Milano
- ⇒ Quaglino G. P. (a cura di) (1999), “Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi”, Cortina, Milano
- ⇒ Quaglino G. P. (1996), “Psicodinamica della vita organizzativa”, Cortina, Milano
- ⇒ Ramachandran V. S. (2006), “Che cosa sappiamo della mente. Gli ultimi progressi delle neuroscienze raccontati dal massimo esperto mondiale”, Oscar Saggi Mondadori, Milano
- ⇒ Regoliosi L. e Scaratti G. (2002), “Il consulente del lavoro socioeducativo. Formazione, supervisione, coordinamento”, Carocci Faber, Roma
- ⇒ Rezzara A. e Riva M. G. (1999), “Formazione clinica per il dirigente scolastico”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Rice A. K. (1963), “The enterprise and its environment”, Tavistock Publications, London
- ⇒ Riva M.G. (2004), “Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni”, Guerini, Milano
- ⇒ Riva M. G. (1998), “L’abuso educativo”, Unicopli, Milano
- ⇒ Riva M. G. (2000), “Studio <<clinico>> sulla formazione”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Rivers W. H: R. (1920), “Instinct and the unconscious. A contribution to a biological theory of the psycho-neuroses”, Cambridge University Press, Cambridge
- ⇒ Rizzolatti G. (2008), “Nella mente degli altri. Neuroni a specchio e comportamento sociale”, Zanichelli, Bologna
- ⇒ Roccia C. (2001), “Riconoscere e ascoltare il trauma. Maltrattamento e abuso sessuali sui minori: prevenzione e terapia”, Franco Angeli, Milano

- ⇒ Rogers C. R. (1986), “La <<terapia centrata-sul-cliente>>. Teoria e ricerca”, Martinelli, Firenze
- ⇒ Rose S. (2005), “Il cervello del ventunesimo secolo”, Codice Edizioni, Torino
- ⇒ Rose S. (1992), “La fabbrica della memoria”, Garzanti, Milano
- ⇒ Rose S. (1997), “Linee di vita. La biologia oltre il determinismo”, Garzanti, Milano 2001
- ⇒ Ross E. D. (1996), “Hemispheric specialization for emotions, affective behavior and emotion” in *Trends in neuroscience*, num. 7, pagg. 342-346
- ⇒ Rossi E. L. (a cura di) (1982), “Milton H. Erickson. Opere”, Astrolabio, Roma
- ⇒ Rubini V. (1980), “La creatività. Interpretazione psicologica, basi sperimentali e aspetti educativi”, Giunti Barbera, Firenze
- ⇒ Sabatino F. (1993), “Corpo e assoggettamento. Potere società individuo in Marcuse e Foucault”, Cuem, Milano
- ⇒ Salomone I. (1997), “Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l’interazione educativa”, Carocci, Roma
- ⇒ Sandel M. (1982), “Liberalism and the limits of justice”, Cambridge University Press, Cambridge
- ⇒ Scarpa P. N. e Trombini A. (2009), “Il codice deontologico per gli educatori professionali” in *Autonomie locali e servizi regionali*, num. 3/2009, Il Mulino, Bologna
- ⇒ Schore A. N. (1994), “Affect regulation and the origin of the Self. The neurobiology of emotional development”, Erlbaum, Hillsdale
- ⇒ Schore A. N. (1997), “Early organization of the non linear right brain and development of a predisposition to psychiatric disorders” in *Development and psycopathology*, num. 8, pagg. 59-87
- ⇒ Schnabel P., “Protection and inclusion of vulnerable people in time of economic crisis”, paper at Conference of Berlin, 17-18 marzo 2009
- ⇒ Schultz J. H. (1966), “Il training autogeno”, Feltrinelli, Milano

- ⇒ Schutzenberger A. A. (1978), “Il corpo e il gruppo”, Astrolabio, Roma
- ⇒ Schutzenberger A. A. (2004), “La sindrome degli antenati. Psicoterapia transgenerazionale e i legami nascosti nell’albero genealogico”, Di Renzo Editore, Roma
- ⇒ Schwartz H. S. (1990), “Narcissistic process and corporate decay”, New York University Press, New York
- ⇒ Sennett R. (1999), “L’uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale”, Feltrinelli, Milano
- ⇒ Shapiro D. (1969), “Stili nevrotici”, Astrolabio, Roma
- ⇒ Siegel D. J. e Hartzell M. (2005), “Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta a essere genitori”, Cortina, Milano
- ⇒ Siegel D. J. (1999), “La mente relazionale. Neurobiologia dell’esperienza interpersonale”, Cortina, Milano 2001
- ⇒ Siegrist J. et alii (2004), “The measurement of Effort-Reward Imbalance at work. European comparisons” in *Social Science & Medicine*, num. 58 (8), pagg. 1483–1499
- ⇒ Smith R. S. e Werner E. E. (1992), “Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood”, Ithaca, London
- ⇒ Smorti A. (1997), “Il Sé come testo. Costruzione delle storie e sviluppo della persona”, Giunti, Firenze
- ⇒ Sorzio P. (2005), “La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi”, Carocci, Roma
- ⇒ Spaltro E. (2005), “Conduttori. Manuale per l’uso dei piccoli gruppi”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Spitz A. R. (1992), “Il primo anno di vita del bambino. Genesi delle prime relazioni oggettuali”, Giunti, Firenze
- ⇒ Stansfeld S., Bosma H., Hemingway H. e Marmot M. G. (1998), “Psychosocial work characteristics and social support as predictors of SF-36 functioning. The Whitehall II Study” in *Psychosomatic Medicine*, num. 60, pagg. 247-255

- ⇒ Stansfeld S., Fuhrer S., Shipley M. J. e Marmot M. G. (1999), “Work characteristics predict psychiatric disorder. Prospective results from the Whitehall II study” in *Occupational and Environmental Medicine*, num. 56, pagg. 302–307.24
- ⇒ Steiner J. (1993), “Psychic retreats: pathological organizations in psychotic, neurotic and borderline patients”, Routledge, London
- ⇒ Stern D. (1998), “Le interazioni madre-bambino nello sviluppo e e nella clinica”, Cortina, Milano
- ⇒ Symonds M. (1982), “Victim responses to Terror. Understanding and treatment” in Ochberg F. M. e Soskis D. A. (a cura di), *Victim of Terrorism*, Boulder, CO, Westview, pagg. 95-103
- ⇒ Tomkiewicz S. (2000), “L’adolescenza rubata. Divenire se stessi al di là della violenza”, Red, Milano
- ⇒ Toucqueville de A. (2004), “La democrazia in America”, Rizzoli, Milano
- ⇒ Tousignant M. e Ehrensaft E. (2001), “La résilience par la reconstruction du sens. L'expérience des traumatismes individuels et collectifs, in *La résilience. Le réalisme de l'espoir*, Érès, Ramonville Saint-Agne
- ⇒ Tousignant M. (2004), “Résilience et anthropologie. Comment la culture fait face au malheur collectif?” in *Revue française de psychiatrie et de psychologie médicale*, 74(8), pagg. 7-11
- ⇒ Tramma S. (2009), “Cos’è l’educazione informale”, Carocci, Roma
- ⇒ Tramma S. (2005), “Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità”, Carocci, Roma
- ⇒ Tramma S. (2004), “L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo”, Carocci, Roma
- ⇒ Trimarchi G. (2007), “Il <<dramma vivente del pensiero>> e le premesse della multimedialità”, Mondadori, Milano
- ⇒ Turquet P. (1974), “Leadership. The individual and the group”, in G. S: Gibbard et alii, *Analysis of groups*, Jossey-Bass, San Francisco&London

- ⇒ Twelvetrees A. (2006), “Il lavoro sociale di comunità”, Erickson, Trento
- ⇒ Ulivieri S. (a cura di) (1999), “Le bambine nella storia dell’educazione”; Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Ulivieri S. (1997), “L’educazione e i marginali. Storia, teorie, luoghi e tipologie dell’emarginazione”, EAM La Nuova Italia, Firenze
- ⇒ Ugazio V. (1998), “Storie permesse storie proibite. Polarità semantiche familiari e psicopatologie”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Van Gennep A. (1981), “I riti di passaggio”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Vanistendael S. e Lecomte J. (2000), “Le bonheur est toujours possible. Construire la résilience”, Bayard, Paris
- ⇒ Varela J. F., Thompson E. e Rosch E. (1991), “La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell’esperienza”, Feltrinelli, Milano 1992
- ⇒ Vigorelli M. (2005), “Il lavoro di cura nelle istituzioni”, Angeli, Milano
- ⇒ Villa L. (2008), “Il lavoro pedagogico nei servizi educativi. Tra promozione, controllo e protezione”, FrancoAngeli, Milano
- ⇒ Violi P. (1988), “L’infinito singolare”, Essedue, Verona
- ⇒ Vygotskij L. (1990), “Pensiero e linguaggio”, Laterza, Roma-Bari
- ⇒ Wallon H. (1980), “L’evoluzione psicologica del bambino”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Watzlawick P., Helmick Beavin J. e Jackson D. D. (1971), “Pragmatica della comunicazione umana”, Astrolabio, Roma
- ⇒ Weick K. (1997), “Senso e significato nell’organizzazione”, Cortina, Milano
- ⇒ Werner E. E. (1989), “Vulnerable but invincibile. A longitudinal study of resilient children and youth”, Adams Bannister Cox, New York
- ⇒ Wertheimer M. (1997), “Il pensiero produttivo”, Giunti, Firenze
- ⇒ Winnicott D. W. (1974), “Gioco e realtà”, Armando, Roma

- ⇒ Winnicott D. W. (1970), “Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo”, Armando, Roma
- ⇒ Yalom I. D. (1995), “Teoria e pratica della psicoterapia di gruppo”, Bollati Boringhieri, Torino
- ⇒ Young A. (1995), “Harmony of illusions. Inventing post-traumatic stress disorder”, Princeton University Press, Princeton
- ⇒ Yule W. (2000), “Post-traumatic stress disorders. Concepts and therapy”,
- ⇒ Zaleznik A. (1990), “Motivating people”, Bonus Books, Chicago
- ⇒ Zannini L. (2005), “La tutorship nella formazione degli adulti”, Guerini, Milano
- ⇒ Zannini L. (2001), “Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sociosanitari”, Franco Angeli, Milano
- ⇒ Zimmerman M. A. (2000), “Empowerment theory: psychological, organizational and community levels of analysis”, in Rappaport J. e Seidman E., *Handbook of community psychology*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York
- ⇒ Zimmerman M.A. (1984), “Taking aim on empowerment research. On the distinction between individual and psychological conceptions” in *American Journal of Community Psychology*, num. 18(1), pagg. 169-177
- ⇒ Žižek S. (2004), “L’epidemia dell’immaginario”, Meltemi, Roma
- ⇒ Zoja L. (2009), “La morte del prossimo”, Einaudi, Torino

RINGRAZIAMENTI

Alle Professoresse Maria Grazia Riva e Cristina Palmieri per i preziosi consigli e perché hanno reso possibile questa esperienza.

Agli operatori del Gabbiano che hanno scelto di mettersi in gioco.

Ai Fantastici Quattro Svantaggiati, alla faccia della tazza e dei “migliori anni della nostra vita”.

A Roberta, tutrice di resilienza.

Alla famiglia, nel bene e nel male.

A Eloisa per l’ospitalità, i consigli accademici, ma soprattutto per lo spazio buono nella mente e il profondo affetto. Agli Spontanei e a tutti gli amici che hanno portato allegria, follia, vita e creatività. A Banjo, Olly e Wisky per il calore incondizionato e scodinzolante.

A Paolo Indigo, che con amore ha creduto fortemente nell’alba quando tutto era buio.