

CAPITOLO SECONDO

I TRANSFERT MULTIPLI E RECIPROCI

Non vediamo le cose come sono, ma vediamo le cose come siamo [...]

È dal passato più remoto che viene creato il futuro

(C. G. Jung)

1. IL TRANSFERT DELL'INSEGNANTE

Dal vertice psicodinamico entro cui mi muovo, la domanda centrale attorno alla quale far ruotare le altre riflessioni riguarda soprattutto gli aspetti inconsci (desideri, ansie, aspettative affettive, paure, aggressività, ecc.) con cui insegnante e allievo si rapportano tra loro; in altri termini, occorre chiedersi: cosa cerca realmente l'insegnante nell'allievo e in che modo l'allievo assume su di sé tali fantasie, elaborandole nei suoi rapporti affettivi con gli insegnanti e nelle sue identificazioni?

Si pone qui il grande tema del transfert e del controtransfert. Il tema cioè della comunicazione inconscia che si snoda in ogni relazione umana, e quindi anche tra l'insegnante e l'allievo, per cui non ci si relaziona semplicemente sulla base di una situazione del momento, ma anche sui rispettivi modelli affettivi sperimentati nella prima infanzia. Di riflesso, nella dinamica del transfert e del controtransfert si ha sempre a che fare, più o meno intensamente, con una sovrapposizione e una confusione tra il passato e il presente.

Pertanto, l'insegnante-educatore, se tiene presente il fenomeno del transfert e del controtransfert, è senz'altro più pronto a decifrare certe sconcertanti e irrazionali manifestazioni che l'allievo assume nei suoi confronti ed è quindi anche più pronto a gestire il suo controtransfert.

Detto questo, non intendo qui affermare che la conoscenza della psicologia dinamica sia indispensabile per essere un buon insegnante-educatore. Ci sono stati e ci sono tuttora insegnanti-educatori che, senza conoscere nulla di Freud, stante la loro personalità di base sana ed equilibrata, hanno inconsciamente applicato in modo positivo quanto la

psicologia dinamica è andata man mano evidenziando circa le dinamiche che si instaurano nelle relazioni interpersonali.

È perciò scontato che l'insegnante-educatore non deve fare lo psicoanalista come, d'altro canto, lo psicoanalista, nella sua attività psicoterapeutica, non deve fare né l'educatore né l'insegnante. Sarebbe il fallimento. Una delle regole fondamentali della psicologia dinamica, lo sappiamo, è l'astinenza. Vanno perciò evitate confusioni e sovrapposizioni di ruoli. Soprattutto, l'insegnante-educatore non deve affatto cadere nella tentazione di trasferire meccanicamente gli apporti della psicologia dinamica al mondo della scuola. Un simile comportamento non solo sarebbe scorretto, ma sterile, se non addirittura dannoso.

È tuttavia indubitabile che la psicologia dinamica, nel suo rimarcare l'esistenza di uno stretto legame tra l'area emotiva e l'area intellettuale, si rivela quanto mai preziosa per impostare una relazione educativa e scolastica che aiuti a comprendere i sentimenti e le emozioni di chi apprende, poiché i sentimenti sono una guida.

Gli allievi, sovente, non sono solo vissuti come realtà concrete con cui ci si relaziona, ma anche come 'strumenti' atti a gratificare alcuni bisogni dell'insegnante per cui, in tal senso, sono esposti alla pressione dei conflitti affettivi dell'insegnante. Occorre pertanto domandarsi quale sia la funzione che l'allievo deve svolgere, nell'ambito della relazione, per contribuire alla soluzione del conflitto stesso: che via d'uscita c'è per l'allievo se l'insegnante tende ad attribuirgli il significato di sostituto di un'altra persona o di una aspetto del proprio sé, oppure se, per proiezione narcisistica, l'insegnante vede nell'allievo problematiche e peculiarità nate in realtà dai propri stessi conflitti? Ad esempio, l'insegnante può cercare nell'allievo in primo luogo il suo riflesso, ossia ciò che lui stesso è già stato; in secondo luogo, il Sé ideale, ciò che lui stesso vorrebbe essere; infine, anche l'aspetto negativo del proprio Sé, ciò che non si deve essere. Pertanto, più l'insegnante non si piace ed è insoddisfatto di se stesso, più può pretendere dall'allievo un ruolo risolutore delle situazioni (l'alunno modello) oppure, al contrario, quello di 'capro espiatorio' su cui focalizzare i propri sensi di colpa per liberarsene.

Il lavoro dell'insegnante comporta il rischio di utilizzare difensivamente il potere del ruolo per evitare un difficile contatto con aspetti rimossi che inevitabilmente emergerebbero nel momento in cui il ruolo non svolgesse le funzioni di scudo protettivo.

Dietro un'operazione di rimozione, infatti, c'è sempre una gran paura, il desiderio di fuggire da qualcosa che evidentemente spaventa.

L'atteggiamento emotivo con cui l'insegnante e l'allievo reagiscono l'un l'altro, l'insieme delle rispettive reazioni inconsce, la replica ad aspetti particolari dei reciproci comportamenti, costituiscono la dinamica del transfert dell'allievo sull'insegnante e della risposta con il proprio controtransfert. La prima definizione di "controtransfert" ("*Gegenübertragung*"), nella storia della psicologia dinamica, fu formulata nel 1909 da Freud in una lettera inviata a Carl Gustav Jung, in occasione della stesura di una relazione di studi e di sperimentazioni, che precedette di pochi mesi la ufficializzazione del fenomeno nuovo avvenuta nel marzo del 1910 nel corso dei lavori del secondo Congresso Internazionale di Psicoanalisi, dove affermò: «*insorge nel medico per l'influsso del paziente sui suoi sentimenti inconsci*».

Freud scoprì che l'origine di questa controtraslazione fosse rintracciabile in qualche conflitto inconscio non risolto e quindi considerò il controtransfert come una lacuna ("macchia cieca") da parte dell'analista, che ostacola l'analisi. In realtà oggi, oltre a tener presente tale aspetto in negativo, si valorizza anche la funzione positiva di tale processo, attraverso il quale si possono cogliere degli aspetti importanti sottesi, ossia latenti, alla relazione, alla situazione e al mondo interno inconscio dell'altro. Secondo l'interpretazione psicodinamica freudiana ogni relazione, soprattutto quella educativa o quella attiva nelle "professioni di aiuto", così come accade nella relazione psicodinamica, è un'interazione tra due personalità ognuna delle quali è costituita da un *Io* pressato dall'*Es*, dal *Super-io* e dal mondo esterno, dipendente dal mondo interno inconscio proprio e dal mondo esterno, per cui sviluppa ansie e difese più o meno patologiche, contenendo, per così dire, anche un "lato bambino" con i suoi "genitori interni" e reagendo dinamicamente ad ogni atto, gestuale, verbale, emozionale, insito nel rapporto.

Tuttavia, nel campo psicodinamico si svolgono eventi che non possono venire considerati una risposta dell'analista ad una proiezione del paziente: ci sono dei momenti in cui è l'analista a dare inizio ad una sequenza interattiva; del resto, Freud stesso già nel '21 affermava a proposito della proiezione di parti di sé del paziente nell'analista:

«certamente è così; ma non proiettano per così dire nel vuoto, dove non trovano nulla di somigliante; invero si lasciano guidare dalla loro conoscenza dell'inconscio e

spostano sull'inconscio delle altre persone l'attenzione che hanno stornato dal proprio» (Freud, 1921).

Rocchi riprese l'intuizione suggerita da Fosshage (1995) sul "controtransfert" definendolo "l'esperienza che l'analista ha del paziente", ovvero la manifestazione della realtà psichica dell'analista conseguente all'analisi e dell'influsso del paziente.

A determinare il controtransfert nella relazione dell'insegnante con i suoi studenti concorrono i desideri, le paure, l'odio e l'amore da lui vissuti da bambino. Ha un grande impatto anche l'immagine della condizione di adulto che si sarà formata nella sua mente, secondo cui, per esempio, gli adulti sono forti, oppure deboli, o fragili; oppure egli avrebbe potuto imparare a immaginarli liberi di seguire i propri impulsi senza riguardi per gli altri. Ci sono adulti che sono di proposito frustranti e umilianti, mentre altri che tengono molto ai bambini, che si occupano della loro crescita e ne rispettano l'individualità. Tutto ciò da una parte renderà l'insegnante capace di entrare in sintonia con i bambini ma, dall'altra, potrebbe anche aumentare la sua ansia. Così, per esempio, se il suo rapporto con gli adulti è stato segnato da forti sentimenti d'invidia per le proprie capacità creative, egli potrà aver paura che i bambini ai quali insegna abbiano lo stesso desiderio di attaccare e distruggere la sua creatività di insegnante.

Per comprendere la realtà psicomotivazionale della relazione educativa d'insegnamento, occorre considerare gli aspetti del "mondo interno" dell'educatore/docente, tra i quali i più rilevanti sono i seguenti:

- L'insegnante, come ogni educatore, con il tipo di lavoro che fa, partecipa della lotta contro aggressività e distruttività e la sua scelta educativa si configura come ripartiva, proprio per il fatto che in questo modo riesce ad affermare le spinte costruttive (altruiste) su quelle distruttive, tanto che alcuni autori parlano di una sorta di "pulsione a educare" come parte della pulsione di vita: ed in tal senso si può affermare che, alla base di un lavoro in ambito educativo-formativo, spesso esiste un bisogno inconscio di affermare la vita sulla morte, sulla distruttività, sulla colpa.
- L'insegnante vive, di suo, "angosce genetiche" come una madre in gestazione e poi come una madre che si sforza di essere buona temendo di esser cattiva. Ciò anche perché la funzione docente dovrà evocare la funzione genitoriale di contenimento e mentalizzazione degli aspetti difficili dell'esperienza di apprendimento stessa (Blandino, Granieri, 1995).

- L'insegnante, come anche i genitori, tenderà a mantenere l'allievo in uno stato di dipendenza impedendo che pensi con la sua testa, ma sarà un "buon" insegnante solo se permetterà la separazione: in questo senso l'insegnamento può definirsi come una continua progressiva elaborazione di questo reciproco, che sfocia in un reciproco "lutto". Questo in collusione con i contrapposti desideri dell'allievo di dipendenza e autonomia nel contempo (Blandino, Granieri, 1995).
- L'allievo a volte è vissuto dal docente come un "libro bianco" su cui "scrivere" il proprio 'Sé': è qui attiva la "proiezione narcisistica", che consiste nel "vedere" nell'allievo problematiche e peculiarità nate in realtà dai propri stessi conflitti, ricercando nell'altro aspetti del proprio stesso Sé (Disanto, 2004). Paradigmatiche al riguardo sono due tipologie: l'alunno 'modello', vissuto come compensazione, e l'alunno come 'capro espiatorio'¹⁵. A volte si può arrivare a vivere l'alunno come parte di sé per l'eccessivo investimento narcisistico cui si ha bisogno di sottoporlo.
- Dietro il proposito di una "buona educazione" possono rientrare anche quegli aspetti di invidia che l'insegnante può provare per la presenza di elementi creativi e vitali che sono mancanti nel proprio universo psichico.
- Rilevante poi, in una scuola multirazziale, il meccanismo di difesa della proiezione, alla base della xenofobia, attraverso il quale alcuni insegnanti (ma in realtà ancor più genitori o allievi) "rimproverano sullo" straniero ogni malvagità e aggressività, come difesa dal "vedere" in se stessi qualcosa di spiacevole; il passo successivo è scaricare la propria aggressività verso il diverso, sentendosene pure legittimati. Così si spiega anche la tendenza a vivere i rapporti in termini di superiorità/inferiorità e non di diversità, come anche la tendenza a trovare un 'capro espiatorio', vivendo gli altri come possibili ipotetici nemici.

Occorre tener presente che c'è un continuo scambio ed ascendente reciproco tra inconsci che culminerà nella possibilità di una comunicazione tra inconsci che prescinda e vada al di là dei livelli di coscienza. Evidentemente, posta la questione in questi termini, il ruolo dell'allievo è determinato dall'importanza che gli viene attribuita nell'ambito del tentativo dell'insegnante di risolvere il suo stesso conflitto. Qual è, pertanto, la funzione particolare che l'allievo deve svolgere, nell'ambito della relazione, per contribuire alla soluzione del conflitto stesso? Può accadere che l'insegnante, motivato da un suo conflitto,

¹⁵ Pensando alla teorizzazione di Kohut (1978) si potrebbe dire: "utilizzando" un allievo come "oggetto-Sé speculare", un altro come "oggetto-Sé idealizzante", un altro ancora come "oggetto-Sé gemellare e/o oppositivo".

attribuisca all'allievo il significato di sostituto di un'altra persona o di un aspetto del proprio Sé: in entrambi i casi, l'allievo svolge la funzione di scarica conflittuale. Sulla base di tali considerazioni è possibile definire, a nostro avviso, la relazione educativa come una particolare forma di comunicazione tra due partner, cioè di coppia, piuttosto che come un rapporto asimmetrico tra due persone, in cui c'è un osservante ed un osservato.

Se consideriamo la modalità e i livelli di comunicazione presenti nella coppia insegnante-allievo, occorre privilegiare le emozioni suscitate nell'insegnante dall'impatto con l'allievo, mettendone in risalto l'utilità nella lettura e comprensione delle situazioni, per la densità dei significati che spesso vi si accompagnano, molto più efficaci dei tanti possibili ragionamenti.

La risonanza emotiva prodotta dalla 'voce' dell'allievo è stato il filo conduttore attraverso cui l'insegnante ha potuto sperimentare e riconoscere direttamente dentro di sé l'agire di 'parti' della personalità dell'altro. Quando la comunicazione verbale dell'allievo risulta carente, inesatta, riduttiva rispetto a dei contenuti poco differenziati, inesprimibili con le parole, le sensazioni emotive dell'insegnante, il suo controtransfert, diventano allora un veicolo insostituibile per rendere possibile e completo uno scambio altrimenti limitato o falsato tramite un uso ristretto del linguaggio:

«Marco continuava ad avere un rendimento scolastico più che soddisfacente, come sempre. Continuava ad essere gentile ed educato con me ed i compagni. Nel suo sguardo, però, leggevo la paura di un animale braccato, una muta richiesta d'aiuto che mi rese ben presto inquieta, ed a ragione, purtroppo».

Il controtransfert, pertanto, da motivo di impedimento può divenire il *clou* del processo didattico ed un prezioso strumento di conoscenza per l'insegnante, se usato con oculatezza senza cedere a facili quanto immotivati ottimismo. Tale affermazione, infatti, non può farci dimenticare le difficoltà presenti nel rapporto insegnante-allievo, le implicazioni profondamente personali che li legano, per cui nel corso della relazione entrambi sembrano riproporre a livello inconscio modelli di identificazione già preesistenti nel proprio vissuto, vivendosi ad esempio come genitore e figlio, fratello e sorella, ecc.

Da un lato, il mettere in gioco aspetti così profondi del proprio sé favorisce la possibilità di una comunicazione e comprensione empatica:

«Il modo altezzoso in cui mi sfidava continuamente, provocava in me una profonda irritazione cui reagivo con un ostinato rifiuto nei suoi confronti. Era ormai lotta aperta. Un giorno, però, di fronte alla provocazione di un compagno, Andrea scoppiò in lacrime irrefrenabili, senza riuscire a reagire altrimenti. È stato per me un momento di forte emozione. Ho rivisto me alla sua età, tutte le volte che ricacciavo indietro le lacrime pur di non darla vinta ai miei genitori. Ho sentito tutta la sua sofferenza. Da quel momento sono diventata la sua migliore alleata e tra di noi si è stabilita, direi, una vera e propria complicità»

Allo stesso tempo, però, l'empatia si disperde ed il rapporto può essere vissuto come minaccioso ed incomprensibile, quando l'allievo tocca quelle oscure zone conflittuali che l'insegnante preferisce non affrontare né comprendere per una propria economia interna, lasciandole pertanto irrisolte:

«Sono trent'anni che insegno filosofia e non posso dunque sopportare che uno studentello ancora pieno di brufoli si prenda gioco di me cercando di mettermi in difficoltà. È ovvio che ne so più di lui. Non posso lasciare spazio a critiche gratuite. Se non la smette non mi resta che far ricorso a mezzi coercitivi».

D'altronde, nella nostra esperienza, sono stati proprio il riconoscimento e l'elaborazione di queste parti più infantili e «nevrotiche» a provocare una crescita significativa nella relazione, perché nel suo divenirne consapevole l'insegnante ha potuto spiegarsi contenuti essenziali del conflitto dell'allievo e della sua relazione con lui. In questo modo, la globalità del comportamento dell'insegnante, dal linguaggio, alla tonalità della voce, alla gestualità ne risulta influenzata ed a sua volta influenza la percezione emotiva dell'allievo ed il suo transfert, vale a dire il processo di trasformazione sia nell'ambito del proprio mondo interno che nelle relazioni oggettuali più allargate.

Abbiamo guardato, quindi, alla relazione insegnante- allievo come ad un costante scambio reciproco di comunicazioni per lo più inconsce. Di conseguenza, la situazione didattica si è aperta ad altre dimensioni, altrimenti secondarie, quali l'insieme degli atteggiamenti dell'insegnante verso l'allievo sia consci che inconsci, verbali o non verbali, empatici o di distanza.

Ci siamo trovati, ad esempio, di fronte al caso in cui, in presenza di un allievo particolarmente ostile e distruttivo, l'insegnante non possa non aver provato nei suoi

confronti sentimenti di vero e proprio rifiuto, in altre parole un odio reale (Winnicott, 1947):

«Dopo le crisi, Gianni resta steso per terra come un animale. Comprende a livello animale. Ha gli stessi atteggiamenti di un animale».

Questi modi di sentire, il poterli vivere liberamente senza ricacciarli indietro, non solo non hanno costituito un intoppo alla relazione ma anzi sono stati d'aiuto e talvolta il loro contributo è risultato addirittura indispensabile. È importante, però, che l'insegnante abbia la capacità, oltre che di esserne largamente consapevole, di tollerarli e padroneggiarli dentro di sé, per comunicarli all'allievo secondo modalità e tempi opportuni, per aiutarlo a gestire la sua sofferenza, condividendola. È come se, per una relazione autentica e significativa, ci sia talvolta da attraversare preliminarmente "le forche caudine" della comunicazione di sentimenti di rifiuto ed insofferenza, dando voce a sensazioni indubbiamente spiacevoli che però, se condivise ed elaborate, si rivelano il trampolino di lancio per sperimentare successivamente sentimenti di accettazione e simpatia reciproca. Nel nostro caso, ad esempio, «*l'animale*» si è infine, lentamente configurato come un cucciolo bisognoso di cure ed attenzioni.

D'altronde, non possiamo sottovalutare il rischio presente nella richiesta dell'allievo, di vivere in tal modo con l'insegnante un rapporto immediato e primitivo che oltrepassi la rassicurante mediazione costituita dal ruolo professionale.

Da un lato, infatti, c'è l'esigenza dell'allievo di vivere, in modo fusionale e simbiotico con l'insegnante le proprie parti più regressive (ti odio!), metterle così in comune e poterle quindi elaborare. D'altro canto, una loro possibile elaborazione passa attraverso il richiedere, di fungere, in questa situazione, da polo di realtà per controbilanciare la forza delle spinte regressive in gioco. Abbiamo, dunque, guardato all'incontro educativo come ad un "dialogo" tra inconsci che, così inteso, può divenire un processo trasformativo ed evolutivo per entrambi.

Attraverso una relazione dapprima spesso fusionale e simbiotica, con processi di continue introiezioni e proiezioni reciproche, in cui attualizzare il rapporto con i propri oggetti interni (figure genitoriali, fratelli, figli, ecc.), si è potuto affrontare progressivamente il rapporto con un oggetto differenziato, in cui l'altro è visto come un individuo separato, dotato di una propria autonomia di percorso:

«“Molla l’osso”, mi disse con rabbia, mentre continuava a scrivere rifiutando energicamente l’aiuto che come insegnante di sostegno mi offrivo di dargli. Stranamente non riuscii a dire nulla, anzi, a dire il vero, stavo quasi per chiedergli scusa. In quel momento avevo capito che stava soltanto cercando di farcela da solo e forse avrebbe avuto sempre meno bisogno di me».

Infatti, l’insegnante può sentire e vivere emozioni presenti nel vissuto inconscio dell’allievo e d’altra parte, allo stesso tempo, l’allievo, con il suo comportamento, dà voce ai conflitti presenti nel controtransfert dell’insegnante, quasi a volergli dire, senza mezzi termini «*È questo il modo in cui ti prendi cura di me?*». Ed è proprio tramite l’osservazione di queste dinamiche che l’insegnante può comprendere aspetti inconsci suoi e dell’allievo. La relazione educativa è stata vista dunque come «un insieme» nella cui economia risulta utile anche la circolazione e comunicazione di emozioni per così dire “negative”, come il rifiuto ad esempio.

Pensiamo che, una loro adeguata elaborazione, possa giovare ad una comprensione non scissa dei diversi aspetti del proprio mondo interno ed in particolare dei legami con gli oggetti primari. Di conseguenza, la capacità dell’insegnante di facilitare nell’allievo questo tipo di comprensione, è direttamente proporzionale alla sua capacità di gestione del controtransfert.

Ci riferiamo, cioè, al contatto con il proprio mondo interno come modalità essenziale per agevolare nell’insegnante sia gli strumenti del suo “sentire” l’allievo nelle modalità con cui questi fa riferimento alla propria storia, nonché i suoi vissuti personali rispetto alle proprie esperienze di vita. Non scordiamo mai, come recita un’antico detto ebraico, che “ognuno ti appare come tu lo guardi”.

2. IL TRANSFERT DELL’ALLIEVO

Così come accade per l’insegnante, anche l’allievo ‘porta dentro’ (trasferisce) nella relazione con l’insegnante modalità di relazioni, conflitti, ansie, desideri come riedizione di quanto vissuto con le figure genitoriali, così come la stessa modalità di apprendimento, di assimilazione dei contenuti trasmessi, saranno riedizione della modalità e di quanto emotivamente e inconsciamente vissuto dall’infanzia.

Fu Sigmund Freud a scoprire che i sentimenti provati nel passato vengono “trasferiti” sui rapporti attuali. Egli notò infatti che i suoi pazienti, nel rapporto con lui, rivivevano le esperienze emotive vissute nell’infanzia. Ciò che lo colpì, all’inizio, fu l’attaccamento erotico verso di lui, ma in seguito giunse a capire che potevano essere rivissuti tutti i tipi di sentimento: amore, odio, gelosia, rivalità, paura. Come Freud ha spiegato, però, gli eventi che il paziente ricorda o rivive non sono una ripetizione fedele di quello che è effettivamente accaduto in passato, ma sono ampiamente deformati dalle sue emozioni e fantasie, dalle sue paure e dai suoi desideri. Allo stesso modo, anche la percezione che l’individuo ha del rapporto con gli altri è fortemente influenzata dai sentimenti che egli prova nei loro confronti. Così, ad esempio, il fatto che un bambino veda il rapporto sessuale dei genitori come un atto crudele può derivare dai sentimenti di rabbia provati nel sentirsi escluso e, altrettanto, la sua gelosia può riuscire a fargli credere che essi litighino e si feriscano a vicenda. Tali fantasie possono esercitare una forte influenza sul suo atteggiamento verso la sessualità, sia sua che altrui, e interferire in seguito sui suoi futuri rapporti nella vita adulta.

D’altra parte, le fantasie spesso non compaiono in forma di ricordi, poiché sono vive, sia ad un livello conscio che inconscio, nei rapporti attuali, che esse influenzano profondamente. Tale fenomeno — di un passato che viene costantemente rivissuto nel presente — fu da Freud chiamato “transfert”. La tendenza a ripetere modelli di rapporto vissuti in passato è un fenomeno universale, che ricorre in ogni rapporto importante, e Freud giunse alla conclusione che nessuna esperienza viene mai perduta ma rimane, anzi, immagazzinata nella mente, pronta ad essere risvegliata in ogni situazione che in qualche modo assomigli al passato.

Così, il contatto con l’insegnante farà facilmente rivivere nello studente molte delle emozioni che egli, in passato, ha sperimentato nella relazione con la madre o col padre. Che tutto ciò riguardi anche gli stati di ansia più primitivi, che risalgono alla primissima infanzia, è quanto fu scoperto da Melanie Klein, una delle prime psicoanaliste a trattare bambini molto piccoli. La Klein trovò che le loro menti erano piene di immagini fantastiche — molto più terrificanti e meravigliose di qualsiasi genitore reale — e che assomigliavano alle figure delle favole: streghe, mostri e demoni che perpetravano il male e ispiravano terrore, oppure fate buone e materne, geni e maghi che realizzavano ogni tipo di desiderio e operavano continue trasformazioni. La Klein ipotizzò che il bambino creasse delle immagini idealizzate dei genitori in modo da compensare le sue eccessive paure di un

ambiente ostile. Queste paure e queste immagini di terrore sono in rapporto con lo stato d'impotenza del neonato, di fronte al dolore e alla frustrazione, ma ricevono un impulso ancor maggiore dai distruttivi sentimenti di rabbia che egli prova dentro di sé. Come Freud, anche la Klein era convinta che l'essere umano nasce con una dualità di impulsi — di amore e di odio — che colorano la sua percezione del mondo fin dall'inizio della vita. Il suo lavoro ha permesso una comprensione più profonda di ciò che accade all'interno del ricco mondo fantastico del bambino, dove — secondo quanto ella dice — ad ogni esperienza fisica corrisponde una controparte psichica, una “fantasia” a quella collegata. D'altra parte, le fantasie sono esperite come se fossero avvenimenti reali e il bambino sente che i suoi pensieri hanno davvero effetti concreti sugli altri e nel mondo esterno. Non solo i bambini, del resto, ma anche gli adulti credono, entro certi limiti, che i propri pensieri siano onnipotenti e che comportino delle conseguenze, arrivando per esempio a temere che i pensieri di morte che nutrono possano davvero causare un danno reale agli altri.

Il transfert, pertanto, è un processo per il quale ogni individuo tende a spostare schemi di sentimenti e pensieri relativi a una relazione significativa della propria infanzia su un'altra persona coinvolta in una relazione interpersonale attuale. Il processo è largamente inconscio, il soggetto non comprende completamente da dove originino tali emozioni, sentimenti e pensieri, che sono per l'appunto invece fortemente connessi alle relazioni oggettuali della nostra infanzia, ricalcandole. Il controtransfert, come già detto, è una reazione dello psicoanalista al transfert del paziente, insorge nel medico per l'influsso del paziente sui suoi sentimenti inconsci.

Tornando alla relazione insegnante-studente, appare ormai evidente che la vita intellettuale dell'allievo è fortemente influenzata dalla vita emotiva, per cui, prima ancora di preoccuparsi di trasmettere una quantità il più ampia possibile di nozioni e di informazioni, occorre considerare gli aspetti affettivo-emotivi, in gran parte inconsci, che vengono suscitati nella psiche dell'allievo.¹⁶ Movimenti che finiscono per influenzare, a seconda dei casi positivamente o negativamente, il processo di apprendimento.

Porto qui un esempio per tutti. L'ammirazione e l'affetto che l'allievo nutre per l'insegnante non è che l'eco dell'ammirazione e dell'affetto sperimentato nei confronti

¹⁶ Purtroppo, quando si parla d'insegnamento e di apprendimento, abitualmente, ci si riferisce alla semplice trasmissione e acquisizione di conoscenze e abilità di tipo intellettuale. Non è certo un caso che, in ambito scolastico, occupino una posizione quasi esclusivamente dominante teorie psicologiche quali il comportamentismo e il cognitivismo.

della madre arcaica gratificante. Un eco che favorisce la disponibilità e la capacità di apprendere.

Diverso è, invece, il caso dell'allievo che tende a idealizzare l'insegnante al punto da spegnere ogni senso critico nei suoi confronti. Ciò non è che l'eco di una relazione oggettuale primaria segnata dall'invidia distruttiva da cui cerca di difendersi attraverso l'idealizzazione che ha come risultato quello di incutere timore e paralizzare ogni processo intellettuale. Accade quindi che l'allievo viva, a livello inconscio, sentimenti di aggressività distruttiva che, per legge del taglione, scatena intensi sensi di colpa e forti ansie di castrazione. In un simile contesto, la relazione insegnante-educatore e allievo risulta essere fortemente disturbata. E ciò finisce per danneggiare anche il processo intellettuale. Lo stesso discorso vale se l'allievo ricorre al meccanismo opposto della svalutazione.

L'insegnante-educatore, dunque, se si rende conto che l'allievo tende a idealizzarlo o a svalutarlo, non deve stare al suo gioco patologico. Solo resistendo alle sue ripetute lusinghe o ai suoi attacchi lo può aiutare ad abbandonare il meccanismo della scissione (buono-cattivo) così da portarlo progressivamente a una percezione più integrata sia di sé che della realtà, e quindi a essere tollerante sia dei suoi limiti che di limiti del suo insegnante-educatore.

Come è possibile raggiungere un simile obiettivo? Fungendo da efficiente contenitore del mondo affettivo-emotivo dell'allievo. Un mondo che talvolta, purtroppo, a causa di una relazione primaria disturbata, risulta essere caotico, carico di insicurezze, di angosce e di contenuti minacciosi e distruttivi.

Tra le principali ansie e angosce dell'allievo nella relazione educativa possiamo rilevare:

- il timore di sentirsi perso e confuso: si può parlare di “ansie di perdita di sé” e di paura che venga bloccato il proprio processo di “soggettivazione”, con il rischio di omologazione nella massificazione;
- le speranze e paure nei confronti dell'autorità;
- le speranze e paure rispetto al gruppo-classe e l'istituzione;
- il timore di sentirsi chiuso e intrappolato, di essere trascurato e abbandonato o che ci sia disinteresse per sé come persona, con la conseguente compromissione del proprio narcisismo personale;

- il timore di essere valutato e giudicato incapace o inadatto, poco intelligente o non bravo, alla cui base c'è il conflitto più profondo che riguarda in realtà il giudizio su di sé come persona. E se così, per esempio, si ferisce la fragilità narcisistica dello studente, esso «*anestetizzerà il suo vero-Sé*»¹⁷ alienandolo dall'esperienza scolastica, non rendendo o abbandonandola del tutto (Pietropolli, Charmet, 2000).

In ogni caso, il modo e l'intensità con cui si vivono tali ansie dipendono dalle esperienze 'buone' o 'cattive' che si sono avute nell'infanzia, tanto che tali paure possono giungere a riattivare fantasmi persecutori, ostacolando il rendimento e opponendosi a qualunque cambiamento. Ciò accade soprattutto qualora tali fantasmi negativi vengono minimizzati, nascosti o negati completamente a causa della sofferenza mentale che comportano; una volta invece espressi e discussi, tali sentimenti faranno senz'altro meno paura, disturbando molto meno e potendo essere integrati e anche sfruttati a favore.

Occorre perciò aiutare l'alunno a verbalizzare i sentimenti, anche quelli negativi di inadeguatezza, rabbia, perdita, gelosia, invidia. Così l'allievo sperimenterà che anche i vissuti più difficili possono essere portati fuori dal proprio mondo interno e condivisi con altri che forse li comprendono e lo aiutano, metabolizzandoli, a "mentalizzarli": in tal modo, saranno rese meno opprimenti le fantasie persecutorie implicate nell'apprendimento (Blandino, Granieri, 1995). Le parole che danno nome alla sofferenza mentale potranno essere usate come oggetti transizionali, aiutando l'allievo a transitare da un'area mentale nebulosa e di solitudine a una zona dove capire e condividere le ansie (Winnicott, 1951; Bion, 1963). Per l'allievo che appare problematico, nel comportamento e/o nel rendimento scolastico, ciò che è difficile da sopportare è il peso di emozioni non metabolizzate (Ferro, 2007).

Rilevante è inoltre la forza trasformatrice dell'inconscio dell'alunno, ovvero la sua capacità di far mutare l'immaginario dell'insegnante penetrandovi anche molto addentro.

Supposta una equivalenza tra il transfert dell'allievo e dell'insegnante, c'è da chiedersi se sia davvero una relazione paritaria dal momento che l'allievo rivive e ricostruisce situazioni conflittuali in un rapporto in cui sono insiti il desiderio e l'aspettativa di risolverle, mentre per l'insegnante, al contrario, gli stessi vissuti sono essenzialmente un ostacolo, dato che non è previsto uno spazio simile in cui sia possibile affrontarli e prendersi cura della loro risoluzione.

¹⁷ Winnicott (1960) scrive che la personalità dell'individuo è costituita dal vero Sé, la parte privata, ossia i propri desideri, i propri bisogni, le proprie aspirazioni e tendenze originarie; e il falso Sé, la parte pubblica, ossia quella che deve adeguarsi ai desideri e ai bisogni degli altri e, più in generale, alle esigenze della società.

C'è dunque un complesso “gioco” di transfert e controtransfert tra i soggetti coinvolti nella relazione educativa scolastica. In modo particolare, la dialettica che si sviluppa tra docente e allievo configura il campo in cui avviene l'apprendimento o sopravvengono i sintomi del mancato apprendimento, attraverso quelli che chiamiamo “disturbi”. Durante il processo di apprendimento nel contesto scolastico l'insegnante diviene l'elemento su cui il bambino o l'adolescente trasferisce le attese ambivalenti riguardanti le figure adulte; tuttavia, è da tener presente come, a sua volta, l'incontro con l'educando (come anche con la persona da aiutare in altre professioni “di aiuto”) riattiva nell'insegnante pulsioni ed emozioni che hanno caratterizzato la sua relazione con i propri genitori, con le altre figure di relazione e di accudimento significative e insegnanti e, di conseguenza, anche il comportamento verso l'alunno si modellerà in base a tale relazione.

Dal bambino che viene a scuola, al giovane adulto che va all'università, ogni personalità si è formata non da una sola ma da una miriade di sequenze d'interazioni tra eventi esterni ed interni, che gradualmente avranno creato nella mente un modello di relazioni assolutamente unico e individuale. È proprio quest'immagine interiore del mondo dei rapporti intrecciati in passato con gli altri (oltre che dei rapporti degli altri tra loro) ciò che viene trasferito nella nuova situazione. Tale immagine interiore porta a postulati sul mondo esterno che, come ha affermato Gosling, influenza il presente in tre modi importanti. Esso infatti influenza:

- a) il modo in cui percepiamo,
- b) il modo in cui interpretiamo,
- c) il modo in cui ci comportiamo.

Un esempio di a) può essere dato dal caso di un ragazzo che adori sua madre e che sia la luce dei suoi occhi. Questo ragazzo, invece di sentire il bisogno di meritarsi gli elogi con il duro lavoro e dando dei buoni risultati, potrebbe aspettarsi di sedurre col suo fascino l'insegnante (come avrebbe sempre fatto con sua madre). Un esempio di b): una ragazza ha il padre malato e interpreta invariabilmente le assenze dell'insegnante come il segno del suo essere un fardello per lei. Un esempio di c), infine, potrebbe essere fornito da un giovane che, aspettandosi una punizione, si comporti in modo così provocatorio da condurre alla fine il suo insegnante ad agire in un modo per l'appunto punitivo.

Questi esempi mostrano come, per poter capire un individuo, non ci sia bisogno di districare tutta la sua storia passata. Se noi osserviamo attentamente questa persona possiamo ottenere nell'*hic et nunc* la comprensione delle sue aspettative e del suo comportamento, delle sue reazioni verso di noi e verso gli altri, e la consapevolezza degli elementi di transfert ci dovrebbe rendere capaci di avere già uno spazio per riflettere sulla natura del rapporto, per avere di esso un'opinione più obiettiva. In questo modo, è possibile riuscire a resistere e a non farsi trascinare dall'adulazione troppo lusinghiera di un adolescente, riconoscendo invece che in quel momento ci si trova semplicemente ad impersonare una figura di sogno da lungo tempo agognata, e che l'altro, allo scopo di mantenere questa illusione, ci sta vedendo attraverso occhiali tinti di rosa. Questo può renderci consapevoli anche del fatto che, molto probabilmente, l'amore e la fiducia con cui un bambino viene a scuola, più che attribuibili a noi, sono in gran parte dovuti ai suoi impulsi d'amore, rafforzati da buoni rapporti familiari.

Nello stesso ambito, il sospetto e l'ostilità di uno studente possono invece essere sentiti meno facilmente come un attacco personale che ci ferisce o che ci fa arrabbiare. In questo caso, infatti, l'insegnante può meglio distinguere lo studente che riesce, grazie alla fiducia che ha in lui, ad esprimere anche i suoi sentimenti negativi, da quello che invece ha realmente un transfert negativo nei suoi confronti e che prova invidia per le sue buone qualità o nutre sfiducia nella sua capacità di dedizione. Tutti questi atteggiamenti dovrebbero essere esaminati allo scopo di constatare quanto facciano parte delle convinzioni profonde che lo studente riporta nella nuova situazione, ma sarebbe necessario anche esaminare attentamente quali sono i fattori che — come, ad esempio, il nostro comportamento — fanno parte della situazione presente e possono provocare le paure e le speranze irreali dello studente.

Se è importante quindi essere consapevoli dell'influenza del passato, non bisogna nemmeno, però, interpretare ogni cosa come attribuibile ad esso: quante che siano le cose che un individuo si porta dietro, infatti, egli — a meno che non sia così gravemente disturbato da perdere il contatto con la realtà esterna — avrà sempre una certa consapevolezza di questa realtà e continuamente confronterà le sue idee e convinzioni preconcepite con l'esperienza reale. Se l'insegnante potrà fornire un'esperienza diversa sia da quella di cui lo studente ha paura sia da quella che, irrealisticamente, desidera, gli offrirà un'ulteriore occasione per integrare la sua immagine del mondo e per crescere sulla base di questa nuova esperienza. Invece, gli insegnanti sono piuttosto portati ad accettare la parte

che viene loro attribuita e a recitare fedelmente il copione di tale ruolo. Di conseguenza, è difficile, ma è anche di grande importanza, non comportarsi come marionette legate ad un filo, remissivi anche di fronte alle pressioni e alle aspettative più irrealistiche. Così, l'insegnante che è consapevole di essere idealizzato ma che si rifiuta di abboccare all'amo, col suo esempio aiuta lo studente a continuare nel suo sforzo per migliorarsi, insegnandogli anche a tollerare un po' i propri limiti. Viceversa, l'insegnante ideale sarà sempre visto dallo studente come uno che pretenda da lui che sia altrettanto perfetto ed esente da macchie. Allo stesso modo, nel caso dello studente che adotta un comportamento provocatorio e che si aspetta di essere punito, è di estrema importanza opporre alle sue aspettative dell'autorità punitiva l'immagine di qualcuno che prenda, di fatto, una posizione ferma ma anche benevola. Lo stesso vale per lo studente che ci fa sentire inutili e che non deve, invece, essere lasciato col suo senso di trionfo o di colpa per averci totalmente distrutti. Il nostro esempio di coraggio di fronte alle difficoltà lo aiuterà, infatti, a lottare contro la sua stessa cattiveria e a portare avanti il suo lavoro nonostante i propri sentimenti di inutilità.

I sentimenti dell'allievo nei riguardi dell'insegnante possono essere più o meno realistici oppure eccessivi, a seconda degli individui e a seconda dei diversi momenti vissuti dal soggetto. Essi possono arrivare ad abbracciare tutta la gamma delle emozioni umane, ma quelli che ci hanno interessato di più sono quelli che hanno la maggiore probabilità di manifestarsi in un contesto scolastico. Che il docente diventi il destinatario di sentimenti positivi e negativi così potenti potrà sembrare strano: infatti, essi non sembrano trovare giustificazione né nella situazione, né nel modo in cui il docente si comporta, né in ciò che sa di se stesso. Poiché non si capisce la loro origine, in genere la manifestazione di tali sentimenti ha un effetto disturbante: di fatto non si può non sentirsi di volta in volta lusingati o feriti. La maggior parte delle volte, pur essendo vagamente consapevole della loro esistenza, il docente è portato ad ignorarla, a sottovalutarne la forza e il potente effetto che essa può avere all'interno del rapporto con lo studente e quindi anche sulla capacità di apprendimento di questi. Se l'ammirazione, l'amore e la gratitudine possono incoraggiare allo sforzo, l'eccessiva idealizzazione dell'insegnante può portare a credere che esso, invece, non venga affatto richiesto. Si potrebbero considerare dei così forti sentimenti di odio e di amore nient'altro che ostacoli al compito d'imparare e d'insegnare: tuttavia, essi esistono e non possono essere eliminati. L'insegnante può soltanto cercare, tramite il suo atteggiamento e il suo comportamento, di aiutare lo studente ad avere un concetto più realistico dell'adulto, un concetto che gli permetta di vedere in lui una persona pronta

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

Da ultimo, mi preme evidenziare come la scuola, soprattutto per l'adolescente, dovrebbe essere il tempo del compimento del proprio processo di separazione-individuazione e la classe lo spazio di espressione e di “potere” del suo vero-Sé, in autonomia dalle proiezioni di desideri/attese e conflitti irrisolti degli adulti significativi. La scuola è luogo *di e per* i minori, loro spazio di *potere*, e non dei genitori o degli insegnanti.

3. IL TRANSFERT SULL'APPRENDIMENTO

La materia da apprendere può essere considerata come “cibo-nutrito” da assimilare. Da questa annotazione è facile dedurre che, affinché l'allievo possa vivere l'apprendimento in modo armonico e sereno, occorre che, a suo tempo, abbia potuto sperimentare un contatto gratificante e rassicurante con la madre nutrice.

La Klein, a questo proposito, osserva che

«Per uno sviluppo positivo del desiderio di conoscere è essenziale che il corpo della madre sia sentito sano e integro. Nell'inconscio esso rappresenta la stanza del tesoro, l'unica dalla quale è possibile ottenere tutto ciò che si può bramare; perciò, se non rovinato o distrutto, se non è troppo in pericolo e quindi pericoloso, il desiderio di trarne alimento per la mente può essere realizzato più facilmente» (Klein, 1931).

È, ad esempio, interessante sottolineare qui la connessione che esiste tra il processo d'incorporazione e poi di introiezione, proprio del primo anno di vita, e il processo di apprendimento. Il termine *apprendimento* deriva dal verbo latino *apprehendo* e cioè *prendere, afferrare, impadronirsi*. Ebbene, se il lattante ha incorporato e introiettato la madre nutrice sotto il segno dell'amore, dell'accoglienza, della disponibilità, in seguito, l'apprendimento scolastico sarà vissuto in modo piacevole e creativo. Se, invece, il lattante ha avuto a che fare con una madre che è stata per lui motivo di ansia, di aggressività,

d'invidia esasperata, ciò finirà per condizionare in modo negativo il successivo processo apprendimento.

Più in generale, per la logica dell'inconscio di cui parla Matte Blanco (1973) è possibile rilevare, sia sul versante di chi apprende che di chi insegna, fantasie quali il mettere o l'essere messi al mondo, il nutrire o l'affamare, il sentirsi saziati o affamati, il divorare o l'essere divorati, il fondersi o il separarsi, l'invidiare o l'essere invidiati, il distruggere o il riparare, il sentirsi riconosciuti o trascurati.

Senza passioni ed emozioni, i pensieri e le azioni non possono strutturarsi né realizzarsi. Un pensare astratto, che procede senza un adeguato sostegno emozionale, rischia di inaridirsi e di svuotarsi, perché privo di ogni spessore umano.

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

Ci viene così restituito uno spazio interno in cui i pensieri sono saturi di emozioni, non astratti e vuoti, e in cui i contenuti emotivi sono attraversati e controllati dai concetti (Gargani, 1999).

Costruire la relazione è, dunque, un obiettivo educativo di primaria importanza, perché è nelle relazioni che il bambino impara a pensare, in quanto

«le emozioni sono gli artefici, le guide e gli organizzatori interni delle nostre menti» (Brazelton, Greenspan, 2000).

Da quanto è emerso finora, risulta quindi più che evidente che il rapporto tra insegnante-educatore e allievo, prima ancora che intellettuale, è emotivo, per cui, affinché l'insegnamento e l'apprendimento siano efficaci e costruttivi, occorre che l'insegnante-educatore tenga presente ciò che si agita sia nel suo cuore che nel cuore dell'allievo.

Nella misura in cui sentimenti potenti siano vivi e attivi nel presente essi sono, nel contesto di un nuovo rapporto, passibili di cambiamenti. Così la scuola, nella quale il bambino passa una parte così grande delle ore di veglia, e gli insegnanti, che diventano degli adulti così influenti per lui, hanno un'enorme responsabilità nel fornire esperienze che

— in opposizione all’idealizzazione e al terrore — incoraggino la fiducia, aiutino cioè l’individuo a crescere.

Così pure la difficoltà di apprendimento, tra cui i DSA, dal vertice psicodinamico, più spesso di quanto non si creda, non è sostanzialmente legata a un deficit di strumenti di tipo logico e culturale né ad una semplice inadeguatezza di strategie cognitive, ma un particolare uso di sentimenti distruttivi che la mente non è in grado di metabolizzare. Una mente, come quella dell’allievo che funziona secondo fantasie e sentimenti *primari* (nel senso che sono una riedizione di quelle fasi dello sviluppo dei primi mesi e anni di vita) dove prevalgono, come non integrati e ancora elaborati, vissuti di scissione, ansie, angosce, distruttività e aggressività non canalizzata: ebbene, l’allievo la cui mente funziona ancora così, sarà impegnato a proteggersi da un pericolo interno ed esterno autoprodotta, riducendo la propria disponibilità a occuparsi in modo adeguato di un compito di apprendimento. I processi attraverso cui si apprende, infatti, sono possibili solo tenendo conto che non sono un fatto esclusivamente intellettuale, né esclusivamente legato allo sviluppo delle strutture neurologiche, ma dipendono, invece, direttamente, dallo sviluppo delle emozioni, dei vissuti, delle fantasie che determinano la qualità del mondo interno (interno come insieme di rappresentazioni, vicende emozionali e vissuti profondi e in gran parte inconsci) dell’individuo e il tipo di incontro con gli oggetti del mondo esterno.

Riguardo all’apprendimento è essenziale superare il concetto che esso sia connesso alle sole funzioni neuropsicologiche (e alla loro maggiore o minore integrità) o, per dirla meglio, le funzioni neurofisiologiche sono il frutto, sono a loro volta sovradeterminate da quegli apprendimenti precocissimi di contenuti trasmessi nella vita di relazione fin da quando si è “Io-feto” (Imbasciati, 2004), nel periodo della gestazione: contenuti che contribuiscono pertanto a conformare la matrice mentale, la struttura e il funzionamento neuronale; contenuti che sono trasmessi anche dal più ampio complesso transculturale, intergenerazionale e transgenerazionale: siamo “gestati” infatti nel più ampio “utero” della cultura, storia e società in cui siamo stati concepiti (Pergola, 2011).

Ebbene, tali contenuti e processualità vengono “portati dentro” la relazione reale, nel “qui e ora” della situazione scolastica, interferendo pesantemente sui processi di insegnamento/apprendimento, spesso rendendoli inefficaci e/o controproducenti. L’approccio psicodinamico permette di considerare tali processi, per lo più inconsci, che altrimenti rischierebbero di non essere colti appieno e d’interferire e contaminare la relazione reale, minando l’efficacia dell’insegnamento e dell’apprendimento con

“precipitati” dovuti al transfert e al controtransfert dei soggetti coinvolti. In tal senso, lo stato dell’arte della ricerca psicopedagogica di approccio psicodinamico evidenzia come, tra insegnante e allievo, si configuri un campo bipersonale: sede delle proiezioni e introiezioni incrociate e delle controidentificazioni fra docente, allievo, gruppo-classe e istituzione scolastica.

La capacità di pensare e di apprendere in-disturbati, dipende dal sentire e dal capire quello che accade dentro ciascuna persona: si può davvero pensare e conoscere solo se si è in contatto con le proprie emozioni, avendo la capacità di contenere ed elaborare la propria affettività ed emotività; tal che la capacità o incapacità di apprendere dipende sostanzialmente dalla possibilità di modulare il dolore mentale connesso con l’esperienza di apprendimento (Meltzer, Harris, 1983).

Ad esempio, per aiutare un allievo ad elaborare le difficoltà incontrate nell’apprendimento e particolarmente quando esse costituiscono blocchi o limitazioni persistenti come nel caso dei DSA, ci dobbiamo chiedere: perché non apprende? C’è ostilità nei confronti dell’insegnante? Spesso, infatti, a causa della sua ambivalenza l’allievo può ritrovarsi ad un bivio: l’alternativa è tra un atteggiamento oppositivo (distruggere l’insegnante e rinunciare all’apprendimento) ed una situazione di inibizione intellettiva (distruggere il proprio desiderio di apprendimento per non amplificare il conflitto con l’insegnante). Ciò che conta è modificare la modalità di comprensione su di sé, su se stessi e nell’allievo. Come è possibile questo? Dando una particolare attenzione a ciò che resta, attraverso l’ascolto, senza limitarsi a valutare l’apprendimento in termini di successo/insuccesso. È importante rendersi consapevoli delle potenzialità di cambiamento presenti nel sistema classe.

Un’insegnante efficace dovrebbe essere in grado di gestire un gruppo di apprendimento, in cui si elaborano le proprie concrete esperienze di apprendimento, riflettendo sulle valenze emotive che la attraversano, in particolare quelle esperienze che possono essere di ostacolo alla loro realizzazione. Quindi chiediamoci: com’è possibile promuovere nel gruppo di lavoro un atteggiamento di ricerca collettiva? Com’è possibile allo stesso tempo accogliere anche le inevitabili situazioni di incertezze, inibizione e confusione e bonificarle piuttosto che per negarle?

Occorre sanare la scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale e comprendere che la mente non è un apparecchio fotoriproduttore: esiste un mondo interno,

diverso dal mondo esterno, costituito dalle rappresentazioni mentali e i connessi sentimenti di quanto vissuto nei primi anni di vita, che è come un “software” del soggetto, il quale, pertanto, può o non può conoscere in base a tali “programmi”.

Ad esempio, la Klein (1929), attraverso il gioco e il disegno nel lavoro psicodinamico con i bambini, osservò che i bimbi davano vita a immagini terrifiche e paurose molto lontane dalla realtà che essi vivevano: mamme cattive, papà severi e puntitivi, sovente genitori molto diversi da quelli reali, spesso affettuosi e premurosi. Ora, sarebbe troppo complesso descrivere qui i processi mentali per cui si arriva alla configurazione di tali rappresentazioni – si tratta di un complesso gioco di proiezioni, identificazioni, introiezioni, ecc., Tali fantasticherie condizionino la qualità delle relazioni con il mondo esterno: tanto più erano “crudeli” tali rappresentazioni, tanto più erano angosciati e bloccati nelle loro attività, generando anche problemi nell’apprendimento.

Occorre ascoltare il bambino – e i genitori – con una percezione e sensibilità psicodinamicamente orientate, per cogliere sentimenti, vissuti e fantasie che i sintomi dei disturbi dell’apprendimento esprimono. Si potrà allora anche appurare se e in che misura è un problema per l’allievo il mancato apprendimento, se lo è in quali termini, quali sono i nessi in relazione alle aspettative/richieste del contesto scolastico e familiare, e quale funzione il sintomo stia a svolgere nell’ambito della sua economia soggettiva. Ciò che primariamente ci interessa non è di eliminare il sintomo, quanto piuttosto di cogliere quale funzione sia lì a svolgere, a quale logica risponda nell’economia psichica individuale e collettiva. Gli esperimenti fondati sulla suggestione e il condizionamento dimostrano che il sintomo, e la sua possibilità di remissione, soprattutto sul breve periodo, sia molto malleabile a queste tecniche, il problema è quello che accade dopo. Per questo non possiamo non interrogarci sulle conseguenze. Le storie di molti soggetti ci insegnano che privati del loro sintomo, che fungeva da stampella, si sono trovati confrontati con un baratro che è stato l’anticamera di uno scatenamento di molti altri disturbi.