

***“Esplodiamo il sentimento sociale”*. Esperienza formativa con i docenti di un liceo**

CLAUDIO GHIDONI

Summary - “LET’S FIRE THE SOCIAL FEELING”. The experience encompasses the entire 2011-2012 academic year, where fifteen teachers of classic and scientific high school volunteered to analyze, with twice-weekly sessions, their being in a relationship with the teenagers in class. "We fire the social feeling", a statement coined by the group, is the result of a perverse Adlerian plot between the adolescent’s essence and the teacher’s empathetic reception: a plot that has created a blend of explosive powders fired up by the creativity of the actors in play.

Keywords: SOCIAL FEELING, EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, TEACHERS

Da sei anni ho la fortuna di svolgere una consulenza in un liceo classico e scientifico incontrando insegnanti, genitori, studenti e dirigenza; un’esperienza che ha per me un valore formativo per la complessità di problematiche e sfumature che hanno arricchito ulteriormente il mio lavoro clinico come analista.

Anzi, per noi che ci occupiamo di formazione dello stile di vita e del contesto formativo della persona, ritengo il passaggio nella psicopedagogia tappa essenziale di una formazione clinica.

Il Preside dei due licei mi ha invitato ad istituire incontri formativi annuali per i professori. L’esperienza, attualmente in atto con altra tematica, abbraccia l’anno scolastico 2011-2012. Ho invitato gli insegnanti ad aderire liberamente secondo un calendario quindicinale ad incontri di un’ora e mezza per lavorare in gruppo. L’adesione è stata globale e permanente per tutto l’anno scolastico: quindici professori, nove donne e sei uomini.

Ho proposto un ordine del giorno basato sull’analisi dello stato di benessere/malessere del proprio lavoro pedagogico/didattico con la finalità di creare un nuovo stile educativo personale e comunitario qualora fosse ritenuto necessario dal gruppo docente.

Ho lavorato, e sto lavorando, in tale contesto per creare una nuova figura di docente: *“professionista della formazione che opera nello spazio-tempo della educazione”* (9, p.13).

Da mie osservazioni, incontrando gli allievi in aula e i genitori nelle consuete conferenze calendarizzate dell’istituto, ho notato negli insegnanti un modo di vivere il proprio ruolo in forma tradizionale, stanca, demotivante, priva di tenuta professionale e senza progettazione.

Mi sono pertanto inoltrato in questa esperienza con la ferma convinzione che alcune cose andavano cambiate. Pure ho colto nei componenti del gruppo un'altrettanta disponibilità a rivedere il loro stile educativo nei confronti dei ragazzi.

Nel lavoro di gruppo credo di essere stato facilitato dalla creazione di un'atmosfera serena, da un tasso d'ansia penso minimo e da una forte curiosità e motivazione.

Per quanto riguarda il setting formale o esterno la stanza, silenziosa, è sempre rimasta la medesima, fra gli insegnanti, invitati all'inizio a scegliersi liberamente il posto, circa dopo il terzo incontro più nessuno ha modificato la propria postazione.

Per il setting interno, ciò che regola la presenza mentale, l'ascolto e il coinvolgimento dell'analista sono stati facilmente espressi dai concetti adleriani intrisi della più assoluta relazionalità.

Tutti hanno contribuito alla creazione delle condizioni di *continuità* e *stabilità* d'incontro, favorendo una sorta di *effetto protettivo* dalle incursioni veloci ed improvvise della quotidianità scolastica, come se fosse una *sospensione* dell'azione frenetica, con la percezione per tutti di vivere un *tempo* e uno *spazio pulito* dal *tempo occupato* della quotidianità.

A tutto l'ambiente scolastico è nota la mia formazione psicodinamica adleriana pertanto ho proposto la riflessione di Adler pubblicata nel 1929 in "La Psicologia Individuale nella scuola":

"Il compito della scuola è quello di formare individui che siano capaci di lavorare in modo autonomo nella vita, che non considerino le esigenze della comunità come problemi a loro estranei, ma come questioni che li riguardano direttamente, e che collaborino alla loro soluzione" (1, p. 51).

Mi è sembrata da qui scaturire un aspetto identitario molto realistico ed opportuno:

noi siamo necessariamente parte di un sistema comunità che ci rende *responsabili*.

Gli insegnanti sono partiti ad analizzare il proprio comportamento pedagogico-didattico, a chiedersi quale finalità avesse attraverso domande che, in momenti opportuni, *lanciavo* al gruppo, come: anziché liberare o autonomizzare il ragazzo, *inconsapevolmente*, lo conteniamo rendendolo dipendente? La classe è il luogo piacevole dell'incontro di persone o una fila di banchi dove si siedono persone distratte che pensano altro? La lezione è lo

strumento per un'interazione o l'espletamento di un programma scandito da una tabella di marcia?

In un clima decisamente sereno e creativo si è lavorato sul *sentimento sociale* calandolo attivamente nella loro quotidianità professionale in rapporto alle caratteristiche adolescenziali.

A questo punto si è manifestato, a riguardo del *sentimento sociale*, un inaspettato *movimento* del gruppo stesso che può sintetizzarsi così: “E’ necessario fare *esplosione* questo termine, occorre dare vita e calarlo nella nostra realtà di insegnanti”.

Il Sentimento sociale, quale forza in noi da sviluppare, non è possibile disgiungerla da una propria traccia di percorso, come se ci fosse una fisiologia nel suo sviluppo: l'educatore per insegnare responsabilità non può che essere un *responsabile*, sì ma verso chi? L'altro, che è *volto unico*, l'allievo, che chiede *ospitalità a noi*.

Le tematiche della *responsabilità*, del *volto* e dell'*ospitalità* sono state il centro del lavoro di gruppo per poi tradurle in comportamenti concreti fra esperienza scolastica e lavoro formativo.

Mi sembra utile sottolineare concetti salienti di questo elaborato prodotto con molta cura, sensibilità e competenza.

La *responsabilità* non è una parola magica, spesso è invocata per legittimare scelte e comportamenti altrimenti imbarazzanti o comunque difficili da giustificare.

Si può veramente ritenere di sapere che cosa si dice quando si chiede o si afferma di agire in nome della responsabilità?

In qualunque contesto compaia, responsabilità vuol dire sempre e comunque *rispondere*.

Una *risposta* è insita nella *responsabilità*.

Da qui una prima e fondamentale conseguenza: coincide con una *relazione*, *segnala un rapporto*.

Più precisamente, in quanto *parola di risposta*, la responsabilità presuppone una voce che chiama, alla quale si fornisce una risposta o ci si rifiuta di rispondere.

La modalità originaria della responsabilità è quella del *rispondere a*, in rapporto alla quale si determinano il *rispondere di* e il *rispondere davanti a*, una responsabilità è dunque anzitutto risposta all'appello dell'altro.

Per semplificare, come atteggiamento psicopedagogico, nel rispondere all'interesse dell'allievo non si ascolta la voce dei propri interessi spesso difensivi e opportunistici.

In aula la relazione con l'allievo costituisce una totalità da cui non ci si può astrarre perché lui è in continua attesa di uno sguardo misto al timore e al desiderio di conoscere ed essere riconosciuto.

Anche in ambito didattico sarà l'insegnante a capire che è lui stesso *produttore* dell'apprendimento. Questo non potrà accadere se non si imposta una didattica basata sulla *relazione* che gioca sulla centralità e sull'autonomia dello studente.

L'azione nell'interno dell'aula è lo spazio sinergico del *fare* e del *pensare*, del *progettare* e dell'*agire*.

Il Sentimento sociale, oltre all'atteggiamento della responsabilità, scende nella profondità della relazione con l'allievo incontrando il suo *volto*.

Il volto inteso come *esposizione* ed *appello*. Il docente di filosofia, citando il teologo-filosofo Cabri, stigmatizzava questi concetti riportando una posizione levinassiana: “*Il volto...è espressione ed esposizione, presenza che si rivela da sé e che si manifesta come l'evento dell'alterità, origine di tutta la realtà*” (5, p. 297).

Il volto dell'allievo, potremmo dire anche del nostro paziente, è una *domanda* a cui occorre *rispondere*: “*eccomi*”. Il gruppo ha ritenuto di mettere al bando alcune espressioni tipiche fra genitori e insegnanti: “*Dovrebbe metterci più buona volontà*”, “*Dovrebbe impegnarsi di più*”, “*Lega poco in classe*”.

Una genericità che rivela ignoranza e non può attivare nessuna volontà senza interesse, per giunta separato da un *legame emotivo*. Tutto questo genera *diffidenza* e *incomprensione*.

Il Sentimento sociale non opera nello scontato e nel pregiudizio.

Partendo dal suo volto in quanto *unico*, dobbiamo farlo *irrompere* in noi, farci *sorprendere* per formulare una *risposta unica*.

Pertanto il volto non è “*ciò che si vede*”, ma *realtà* con cui strutturare una relazione soggettiva pregnante di responsabilità.

Lo smarrimento adolescenziale ci riporta al suo volto che è *nudo* ed esiste per se stesso, non ha riferimento, è se mai in attesa di cercare e scoprire un *patto creativo* con il docente.

Un'ultima riflessione, per dare anima al Sentimento sociale e renderlo reale e operativo, è il concetto di Derrida che lega armoniosamente il volto con l'*ospitalità*: dicendo che il volto quando accoglie, accoglie solo un volto [5].

È difficile negare la *distanza* e la *differenza* che l'allievo ha con l'insegnante, ma queste vanno superate, dovrebbero diventare per il docente il terreno della *curiosità* per ricercare le tematiche creative che stentano a prendere luce per la loro pericolosità.

L'*ospitalità* non è da considerarsi un'esperienza, ma una *condizione*: un principio pedagogico-didattico. In questo confronto continuo non è da escludere che il *docente apprenda* e l'*alunno* inconsapevolmente *insegni*.

L'accoglienza favorisce una trama trasformativa che rende i soggetti presenti in una *comunità*.

Nello spazio-tempo dell'accoglienza, docenti e studenti si mettono in gioco, imparano a costruire artefatti comuni.

Nell'*ospitalità* si costruiscono reti cognitive, affettive e relazionali. Tale azione, spesso nel regno del "non-detto", non produce conoscenza, ma è conoscenza, non è funzionale a un prodotto finale, ma è produzione in quanto la trasformazione del sistema si reifica durante l'azione o, meglio, è l'azione stessa.

Mentre il sistema si trasforma apprende.

Il gruppo, durante l'elaborazione dei concetti esposti, ha messo in gioco le proprie professionalità e gli stili caratteriali con i ragazzi, giocandosi nella totalità, producendo veri e nuovi atteggiamenti poi verificati dal gruppo stesso.

Il *Sentimento sociale* è stato percepito non come anelito comportamentale astratto con note mistiche, ma azione concreta al punto che i docenti hanno creduto opportuno parlare di *necessità di farlo esplodere*.

Il *Sentimento sociale* ha in sé la natura di movimento *verso, con e per l'altro* in quanto:

- *luogo*, spazio di esperienza biopsicosocioculturale,
- *senso*, necessita di un orientamento verso una meta nella più totale responsabilità, unicità e soggettività,
- *creatività*, per sua natura reclama cambiamento e innovazione per l'inesauribile forza che l'altro innesca nel conoscerlo e riconoscerlo,

- *progetto*, intriso della legge del movimento si inserisce a pieno titolo nella comunità chiedendo ai soggetti tutti di renderla più ricca e democratica.

Concludo citando un'affermazione di Rovera che, forse, inconsapevolmente definisce e completa l'essenza del *sentimento sociale* in una visione innovativa e operativa nella complessità del contesto biopsicosociale culturale dell'oggi e che come gruppo formativo, abbiamo ritenuto sintesi del lavoro: *“Abbiamo saputo porci la domanda ontologica: “Che cosa è l'essere?” e la domanda antropologica: “Che cosa è l'uomo?” Ma non ci si è mai seriamente posti di fronte alla domanda relazionale: “Chi sei tu?”... Gli individui hanno diritti perché sono gli uni con gli altri, perché l'esistenza dell'uno richiede l'esistenza dell'altro, perché nella loro identità il singolare si riunisce al plurale, perché l'affermazione dell'io passa dal riconoscimento del tu. Bisogna cominciare a costruire un nuovo linguaggio non solo dei diritti dell'uomo, ma anche di una psicologia o di una psicopatologia transculturale. In questa direzione, l'adlerismo può offrire non solo spunti di riflessione, ma utili strumenti teorico-pratici”* (10, p. 236).

Bibliografia

1. ADLER, A. (1929), *Individualpsychologie in der Schule, The Education of Children*, tr. it. *La Psicologia Individuale nella scuola, La Psicologia dell'educazione*, Newton Compton, Roma 2003.
2. ADLER, A. (1933), *Der Sinn des Lebens*, tr. it. *Il senso della vita*, Newton Compton, Roma 1997.
3. ADLER, A. (1935), Introduction n. 1, Vol. 1, *International Journal at Individual Psychology*, tr. it. I concetti fondamentali della psicologia individuale, *Riv. Psicol. Indiv.*, 33: 5-9 (1993).
4. BOELLA, L. (2006), *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano.
5. CABRI, P. L. (2011), *Sulla difficile arte di amare*, E.D.B., Bologna.
6. DELL'ORO, F. (2012), *Cercasi scuola disperatamente*, Urra-Feltrinelli, Milano.
7. GALIMBERTI, U. (2007), *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano.
8. MORIN, E. (2000), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano.
9. ROSSI, P. G. (2013), *Didattica enattiva*, Franco Angeli, Milano.
10. ROVERA, G. G., (2004), Ipotesi di ricerche transculturali in psicologia individuale, in ROVERA, G. G., DELSEDIME, N., FASSINO, S., PONZIANI, U. (a cura di), *La ricerca in Psicologia Individuale*, C.S.E., Torino.

Claudio Ghidoni
Cascina Bignaminina, 1
I-26849 Santo Stefano Lodigiano (LO)
E-mail: claudioghidoni@libero.it