

Corpo al sapere

Il corpo docente e la sfida degli affetti

Stefania Ulivieri Stiozzi

Il rapporto tra educazione e psicoanalisi è sempre stato controverso, ambiguo, paradossale. Il progetto che a Ferenczi appariva come un'utopia - curare i popoli con la psicoanalisi - e a Freud un'illusione prospettica visto il carattere costitutivamente repressivo dell'educazione - assume, oggi, un nuovo senso. La società postmoderna chiede una rinnovata alleanza tra educazione e psicoanalisi, sia perché stiamo assistendo da alcuni anni a un declino dell'educazione, sia perché tale crisi si esprime sul doppio versante sociale e soggettivo come due osservatori sensibili della medesima matrice di «malêtre» (Kaës, 2012).

Sul versante collettivo si assiste a un imbarbarimento delle relazioni che lede i fondamenti di una cultura dell'umano (Varvin - Volkan, 2003). Questo bombardamento di violenze efferate attenta ai sistemi di pensiero, ai processi di regolazione delle emozioni, fino a mettere in crisi la percezione del proprio confine corporeo e i processi di identificazione «proto-etica» (Sparti, 2003) con gli altri.

Sul versante pedagogico le chiavi di lettura mutuata dalla psicoanalisi sono indispensabili per riconferire spessore emozionale a un discorso educativo svuotato, privo di eros. Come scrivevo in un testo pubblicato di recente: «l'angoscia dilagante che si respira in un momento di crisi economica, sociale, culturale, quale quella che stiamo attraversando, prende, sempre più le forme di una patologia collettiva che si affida alla tecnica come una panacea; la paura collettiva oggi viene strumentalizzata come una grande malattia sociale su cui è fiorita un'industria» (Ulivieri Stiozzi, 2013, p. 25).

Oggi assistiamo a un impoverimento del *pensiero profondo* che si esprime a due livelli: un impoverimento dei legami, della capacità di entrare in un rapporto intimo ed empatico con il vissuto dell'altro e a un impoverimento della capacità introspettiva di entrare in rapporto con i contenuti della propria vita emozionale.

Bollas parla a questo proposito di personalità «normotica» (Bollas, 2014, p. 144) come una figura del soggetto post-moderno, che sembra ben adattata all'esterno, ma in realtà è incapace di entrare in contatto con i propri stati d'animo interni, una personalità de-soggettivata dove per elemento soggettivo Bollas intende: «il gioco interiore di affetti e idee che dà origine e spazio all'immaginazione, che informa in modo creativo il lavoro e dà risorse inesauribili ai rapporti interpersonali» (*ibid.*).

Come scrive Recalcati: «il nostro tempo è il tempo di un naufragio dell'esperienza del soggetto dell'inconscio (...); l'uomo senza inconscio sarebbe l'uomo ridotto all'efficienza inumana della macchina, al suo funzionamento automatico privo di desiderio» (Recalcati, 2010, p. 3); una personalità che «è un'acquisizione artificiale, come se non fosse stato fatto alcun lavoro mentale nella costruzione di questa identità» (Bollas, 2014, p. 145).

Questa dimensione di impoverimento simbolico tocca anche *quel che resta* delle istituzioni: la scuola, oggi, appare "smarrita", un soggetto sfuocato che sembra non incidere nella formazione dei bambini e dei ragazzi e che non consente alle nuove generazioni di sperimentare il desiderio di apprendere, un'erotica del piacere di imparare grazie alla contaminazione prodotta dal desiderio del docente (Orsenigo, 2010). Si potrebbe parlare di *scuola normotica*, che ha trasformato gli apprendimenti in oggetti materiali, in merci o in feticci e dove il lavoro mentale della trasformazione dell'esperienza pedagogica in classe sembra un processo sempre più inutile e dispendioso, un lusso che va contro gli obiettivi di efficienza e di efficacia dei suoi programmi ministeriali.

La scuola che abbiamo di fronte spegne le sollecitazioni del suo inconscio e stempera la vitalità di ciò che entra nella vita della classe, riducendola a pura interferenza, per la paura di contaminare l'istruzione (o la proceduralizzazione dell'istruzione) con la vita.

Il ritratto di una *scuola senza inconscio* contraddice radicalmente il progetto pedagogico di Massa che, negli anni Novanta, ne parlava come di un dispositivo di *elaborazione secondaria dell'esperienza vissuta*: un luogo in cui la cultura si fa spazio insaturo per apprendere ad apprendere, a diventare soggetti in ricerca grazie alla passione respirata dall'ispirazione del maestro, sapientemente instillata nel corpo della classe (Massa, 1997).

Restituire profondità simbolica alla materialità della vita della scuola, mobilitando il livello emozionale dei docenti, è stato uno degli obiettivi verso cui ha teso un percorso di consulenza svolto con un gruppo di docenti di un liceo.

La dirigenza della scuola, tempo fa, ha chiesto alla nostra équipe di condurre una prima analisi del malessere della scuola, per comprenderne meglio le cause e cominciare a individuare delle strategie di cura. Nella scuola infatti, da molto tempo, il disagio era in aumento e andava a impattare su tutti i componenti, insegnanti, genitori, ragazzi. Abbiamo proposto loro di condurre un gruppo di una quindicina di docenti resisi disponibili a partecipare al lavoro.

L'obiettivo principale del progetto è stato comprendere come un gruppo di docenti potesse istituire uno *spazio terzo-meta riflessivo*, per guardare a se stessi e al disagio del sistema scuola, prendendone consapevolezza attraverso la propria pelle e attraverso la pelle del gruppo.

I gruppi nella scuola oggi si autorappresentano sempre più come contenitori organizzativi e diventano spesso il fulcro di una sofferenza organizzativa endemica e sommersa (Ulivieri Stiozzi, 2013). La sofferenza che i gruppi esprimono è legata alla pressione che la sfera organizzativa esercita sul «campo emozionale e somato - psichico» (Correale, 1999) del gruppo stesso, rendendolo «asfittico» e incapace di esprimersi. Le emozioni non viste, non curate, che non riescono a trasformarsi in cultura degli affetti, remano contro il lavoro mentale, impediscono il radicarsi di una cultura di gruppo e assumono un carattere persecutorio: più i disagi aumentano, più la scuola, nelle sue diverse componenti, erige massicce difese all'incontro con la sofferenza (Riva, 2004).

In queste condizioni di diniego del disagio si moltiplicano i casi di studenti che stanno male, e che nella multiformità dei loro sintomi, agiscono la sofferenza per una mancanza della «funzione specchio» (Winnicott, 1971) della scuola: una scuola che non risponde, che si esautora dal compito di pensare la sofferenza, che espelle su altri soggetti (famiglia, servizi) la responsabilità del vedere e del farsi carico di ciò che si vede.

Il gruppo è stato condotto con un approccio che si ispira alla teoria bioniana (Bion, 1970) secondo la quale un gruppo, a differenza di un aggregato di persone, è un'unità traspersonale capace di metabolizzare le emozioni dei membri e trasformarle in pensieri. Secondo Bion il gruppo è rappresentabile come un campo che può essere percepito materialmente, (attraverso i climi e le atmosfere che si respirano al suo interno) e analizzato in rapporto a come si modificano nel tempo le sue vicende ideative, rappresentative, emozionali, legate al suo compito di lavoro. Centrale, in questa prospettiva di lavoro, è la capacità del conduttore di ascoltare dentro di sé le risonanze prodotte dai movimenti del gruppo, così come si evince dal modello dell'«osservazione istituzionale» (Hinshelwood, 2013). L'approccio della clinica della formazione (Massa, 1992) è stato indispensabile per comprendere, in una prospettiva di ascolto psicoanalitico i temi emergenti espressi dal «portavoce» (Pichon Riviere, 1985) del gruppo¹. Sono stati inoltre previsti momenti di confronto e supervisione con il responsabile dell'equipe per garantire l'inter-soggettività nell'analisi dei processi implicati.

Vorrei ricostruire due forme di questa sofferenza soffermandomi su alcuni passaggi dei cinque incontri in cui si è articolato il percorso di consulenza/supervisione. Vorrei inoltre spendere qualche parola su come la sensibilità e lo sguardo psicoanalitico abbiano consentito di mettere mano a queste e sofferenze e cominciare a tollerarne l'impatto.

Distingueri i due livelli di questa sofferenza che riguardano uno il versante individuale e l'altro a quello del gruppo:

La mancanza del corpo del docente

La mancanza del corpo docente.

Il primo livello fa riferimento a una modalità *disincarnata* di usare il linguaggio da parte dei docenti, in particolare nel primo incontro, quando

1. « Il portavoce è colui che, nel gruppo, a un certo momento dice qualcosa e questo qualcosa è il segno di un processo gruppale che fino a quel momento è rimasto latente o implicito, come nascosto all'interno della totalità del gruppo » (Pichon Rivière in Neri, 2004).

per narrare il disagio a scuola, si esprimono in termini impersonali: «*l'insegnante è colui che / non è più colui che*», «*lo studente è quello che / che non fa più, il genitore non è più*».

La crisi della scuola viene raccontata con un distacco "sociologico" e con il rimando a un ideale nostalgico di scuola che funziona come modello vuoto. La crisi è del sistema, dei ragazzi, della famiglia; insomma è di tutti e di nessuno. Nessuno si sente attore della crisi ma tutti si alternano come da una cabina di regia e operano un diniego del disagio proprio nel momento in cui provano ad aggredirlo. Il pensiero del gruppo è scisso dalla sensibilità. Si avverte la mancanza di un contenitore che permette alle parole di coagulare, di trovare una nuova forma e questo mi pare un sintomo di altro, del ruolo che la parola ha nella classe, una parola senza corpo, senza desiderio, senza «trasformazione degli oggetti del sapere in corpi erotici» (Recalcati, 2014, p. 84).

A fronte della scuola *acefala* denunciata da Recalcati (2014), rintraccio in questo gruppo le forme della scuola *macrocefala*, intellettualizzante e autoreferenziale che appartiene alla tradizione gentiliana della nostra scuola italiana². Una scuola che non si pone il problema di come l'apprendimento sia un processo che investe il corpo, sollecita le emozioni e le trasforma in pensieri e che non ha consapevolezza che, laddove questo processo si interrompa, è l'adolescente a sentirsi tagliato fuori dalla sua stessa storia di studente, a dover patteggiare un «Falso Sé» scolastico (Kohut, 1971) e a dover operare un profondo meccanismo di scissione tra la sua identità di studente e il suo percorso biografico personale.

La questione si pone in tutta la sua radicalità alla fine del primo incontro quando un insegnante esordisce dicendo: «*Come è possibile insegnare Omero o Dante a ragazzine che sono sempre più invisibili // i casi di anoressia sono in aumento nella nostra scuola e queste ragazzine è una pena vederle assottigliarsi di giorno in giorno, come se si dileguassero davanti ai nostri occhi*».

È come se il gruppo per la prima volta *venisse investito da una parola che colpisce nel segno, che tocca perché rende visibile materialmente*:

il disagio esistenziale e psicologico delle proprie studentesse;

il problema della qualità nutritiva del proprio sapere: come rendere il proprio sapere un cibo buono?

il problema del corpo del gruppo perché la riflessione del docente comincia a fare da catalizzatore di uno sguardo di *tutti intorno a un centro del gruppo* (i corpi delle ragazze che giorno dopo giorno si eclissano). Intorno a questa immagine che suscita un silenzio attonito, il gruppo comincia a costruirsi un confine e un'identità che gli consente di distinguersi da altre forme di contesto di gruppo presenti nella scuola. Comincia da quel momento a modificarsi progressivamente il campo del gruppo, che orientato dal consulente, inizia ad avvertire le parole come

2. La Riforma Gentile ha rappresentato la seconda grande riforma del sistema scolastico italiano.

Introdotta nel 1923 da Giovanni Gentile, Ministro dell'Educazione sotto il primo Governo Mussolini, ha contribuito a ridefinire radicalmente il sistema scolastico, mettendo in campo una visione di scuola centralizzata e gerarchica.

«emergenti» di affetti latenti (Pichon-Rivière, 1980) e a creare uno spazio di fiducia che consente alle emozioni di nutrire i pensieri.

Nel secondo incontro una docente esordisce dicendo che «chiedere a delle ragazzine sofferenti degli alti livelli di performance è come produrre ogni giorno un trauma nella loro vita». Domando che cosa fa loro venire in mente la parola trauma e come mai, a loro avviso, fa il suo ingresso nel gruppo. I docenti cominciano a spostarsi dal piano professionale al piano personale: una insegnante racconta di come sia stata difficile la sua vita liceale, di come si sentisse costantemente misconosciuta nelle sue fatiche, di come arrancasse dietro a segnali di approvazione che non arrivavano mai. Dice che il suo incontro mancato con le insegnanti delle superiori è stato l'imprinting su cui ha costruito il suo desiderio di fare la docente. Le storie biografiche si moltiplicano, alcune felici sostano su ricordi di insegnanti autorevoli e generosi, altre si aprono a scenari familiari, a ricordi di genitori e nonni- maestri che hanno lasciato una traccia.

Le dinamiche relazionali del gruppo si modificano profondamente e si assiste all'emergere progressivo di una «mente del gruppo» unica e transpersonale che supporta il lavoro di elaborazione emozionale dei singoli componenti (Neri, 2004).

Emerge progressivamente la *funzione adulta del pensiero del gruppo* che consente alle emozioni di essere tollerate. Il gruppo comincia a mettere al vaglio il proprio pensiero, i propri modelli educativi impliciti, le proprie modalità relazionali e comportamentali. Dal pensiero conformistico si avvia verso l'esercizio sempre più evidente di un pensiero critico. Inoltre la percezione di una nuova unità consente di distinguere ciò che è dentro il gruppo da ciò che è fuori e di mettere a fuoco con più chiarezza il proprio obiettivo di lavoro: individuare le aree di disagio nella scuola per poterle anche trattare.

Nel terzo incontro il gruppo approfondisce la natura del sapere come cibo buono, nato dal collegamento metaforico con il disagio anoressico, attraverso un episodio che consente alla materialità della vita della scuola di entrare nel gruppo.

È un episodio che ha visto coinvolto un gruppo di studenti compiere dei plateali gesti di trasgressione in classe mirati a delegittimare la figura di un professore. Il gruppo riflette sull'intenzionalità profonda di questi gesti come *effetti prodotti dal contesto* e formula l'ipotesi che possano essere delle risposte *contro-transferali* (Fabbri, 2012) a un vissuto di esproprio del proprio desiderio da parte di un docente interessato solo ai prodotti, alle verifiche e ai voti.

Di fronte a questo episodio il gruppo si ritrova accomunato dall'idea che occorra prendersi cura delle domande che covano sotto i gesti dei ragazzi, come se proprio quelle domande fossero gli indizi di spazi di rapporto non ancora abitati.

Nel frattempo i docenti cominciano a parlare dell'affetto per il nostro spazio di supervisione, per quella terra di mezzo, dove «*anche se si lavora tanto ci si riposa perché il clima è propizio, caldo e ci si sente nutriti*». Cominciano a emergere le paure di separazione per l'imminente fine di questa fase di lavoro e il gruppo si avventura a domandarsi: «*come continuare / cosa ci sarà dopo di noi*».

La domanda è ricca di ambivalenze, trepidazioni, aspettative: fuori c'è da lottare perché «*noi siamo stati aiutati a cambiare*» ma i colleghi fuori no. Emerge il bisogno di pensare a come diffondere la pratica di questo lavoro, come renderla più stabile e farla sedimentare nella cultura della scuola.

In questa fase il gruppo sta pensando a un'ipotesi da realizzare il prossimo anno: monitorare un consiglio di classe, coadiuvato dalla figura di un consulente, per agire là dove le divergenze e i conflitti sono più spinti, duri e radicati.

Questo progetto mi ha reso ancora una volta consapevole del bisogno che ha la scuola contemporanea di operare una manutenzione della sua vita affettiva sommersa. Infatti a fronte della frammentazione dell'esperienza scolastica odierna occorre lavorare per costruire un corpo docente che sia in grado di pensare il proprio compito, di interrogarlo e di trasformarlo. In assenza di questo dispositivo i gruppi regrediscono a livelli più involuti di pensiero ed esprimono massicci meccanismi di difesa all'insorgere di angosce primitive inconsce, fossilizzandosi sulla ripetizione del noto e sull'adempimento burocratico del compito.

Sostare nell'incertezza, sostenere la *capacità negativa* degli insegnanti, supportare il processo del loro nascere come mente di gruppo è un'operazione di resistenza, contro le derive del sapere standardizzato e di un tecnicismo che sta trasformando la scuola in un esame, retto da pericolose logiche di profitto.

Bibliografia

- Bion, W.R. (1970). *Attention and interpretation*. London: Tavistock. [trad.it.: *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1973].
- Bollas, C. (1987). *The shadow of the object*. London: Free Association Book. [trad. it.: *L'ombra dell'oggetto*, Borla, Roma, 2014].
- Correale, A. (1999). *Il campo istituzionale*. Borla, Roma.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. FrancoAngeli, Milano.
- Hinshelwood, R. (2013), *Research on the Couch: Single-Case Studies, Subjectivity and Psychoanalytic Knowledge*. Routledge, Oxon.
- Kaës, R. (2010). Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes. *Cahiers de psychologie clinique*, 34, 13-40.
- Kaës, R. (2012). *Le Malêtre*. Paris : Dunod.
- Kohut, H. (1971). *The Analysis of the Self*. Int. Univ. Press, New York. [trad. it.: *Narcisismo e analisi del Sé*. Boringhieri, Torino, 1976].
- Massa, R., a cura di (1992). *La clinica della formazione*. FrancoAngeli, Milano.

- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Laterza, Bari.
- Neri, C. (2004). *Gruppo*. Borla, Roma.
- Orsenigo, J. (ed.) (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. FrancoAngeli, Milano.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires. [trad.it.: *Il processo gruppale. Dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*. Libreria Editrice Lauretana, Loreto, 1985].
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio*. Cortina, Milano.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Einaudi, Torino.
- Riva, M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini Scientifica, Milano.
- Sparti, D. (2003). *L'importanza di essere umani*. Feltrinelli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Sándor Ferenczi "educatore". Eredità pedagogica e sensibilità clinica*. FrancoAngeli, Milano.
- Ulivieri Stiozzi, S. (2013). *Il counseling formativo. Individui gruppi e istituzioni tra pedagogia e psicoanalisi*. FrancoAngeli, Milano.
- Varvin, S. et Volkan, V.D. (2003). *Violence or dialogue? Insights on Terror and Terrorism*. London: IPA limited. [*Violenza o dialogo? Insight psicoanalitico su terrore e terrorismo*, «Rivista di Psicoanalisi-Monografie», Borla, Roma 2006, p. 132-145].
- Winnicott, D.W. (1971). *Playing and Reality*. London: Tavistock. [trad. it : *Oggetti transizionali e fenomeni transizionali*. In *Gioco e realtà*, Armando, Roma, 1974].

Stefania Ulivieri Stiozzi

Università degli Studi Milano - Bicocca

Pour citer ce texte :

Ulivieri Stiozzi, S. (2016). Corpo al sapere. Il corpo docente e la sfida degli affetti. *Cliopsy*, 16, 87-93.