

LA FORMAZIONE DEGLI OPERATORI COME SVILUPPARE LE CAPACITÀ RELAZIONALI

Giorgio Blandino

Tratto da:

G. Blandino, *La formazione degli operatori*,

in: “Imbasciati A., Margiotta M., *Compendio di psicologia*. Piccin, Padova”. 2004 pp. 461-477

Premessa

La domanda alla quale vorrei cercare di rispondere in questo capitolo è la seguente: allo stato attuale delle esperienze che emergono dalla realtà e con l'ausilio delle conoscenze che abbiamo, quale formazione conviene fare per le persone che lavorano nell'ambito dei servizi e delle strutture sociosanitarie e assistenziali. In altri termini quali sono le tendenze formative che è utile seguire alla luce delle esigenze dei formandi, nonché delle organizzazioni sociali e alla luce delle conoscenze e del *know how* formativo attuale.

Per rispondere a queste domande occorre riflettere preliminarmente sui seguenti aspetti:

1. Quali sono le competenze necessarie a chi svolge oggi un attività di servizio e quali sono i profili della nuova managerialità in questo ambito?
2. Quali sono le modalità più efficaci per istituirle?

In questo Intervento dunque intendo discutere e illustrare quelle che dovrebbero essere le più importanti capacità degli operatori sociali e sanitari, e indicare quali sono gli elementi di base di un percorso formativo finalizzato al loro sviluppo¹.

Identifico queste capacità, ineludibili e costitutive della professionalità di chi opera nel sociale, con un utenza in stato di bisogno, come: “relazionali”; e la formazione di base necessaria a svilupparle come: “formazione alla relazione”.

¹ Le tematiche trattate in questo capitolo riprendono temi e concetti che ho sviluppato approfonditamente in alcuni miei articoli e saggi di cui vengono dati i riferimenti in bibliografia

Cercherò pertanto di chiarire cosa si deve intendere con questi termini, cercando al contempo di eliminare alcune confusioni e banalizzazioni che li accompagnano quando li si sente usare correntemente nella pratica quotidiana dei servizi. E cercherò, in secondo luogo, di illustrare quella che dovrebbe essere la struttura di un processo formativo, definendo il quadro di riferimento entro il quale progettare ed erogare la formazione e proponendo alcune linee guida su come potrebbe essere organizzata una formazione degli operatori sociali e sociosanitari coerente con una concezione del lavoro relazionale.

1. Il lavoro degli operatori sociali.

Gli OS svolgono un lavoro che, dal punto di vista operativo, ha a che fare con persone che sono in condizioni di sofferenza o di bisogno e che quindi si pongono, per definizione, nei loro riguardi, in una posizione di richiesta di aiuto e quindi di dipendenza; una dipendenza che è dapprima, inevitabilmente, professionale (la dipendenza dall'esperto) ma che diventa subito dopo psicologica.

In rapporto a questa situazione la maggior parte della strumentazione tecnica degli OS è finalizzata allo svolgimento delle specifiche mansioni di aiuto e di cura, e a permettere di erogarle nel modo che dovrebbe essere il più adeguato alle singole e specifiche situazioni. Si tratta di una, più o meno larga, quota di lavoro mediato da strumenti e oggetti. E' anche evidente che le componenti più concrete-fattuali dei vari ruoli variano d'intensità e ampiezza secondo il tipo di servizio offerto: per esempio un fisioterapista ha bisogno di conoscere, saper usare e far usare tecniche e capacità manuali più che non uno psicologo clinico il quale invece deve saper condurre, anche tecnicamente, un colloquio o deve saper somministrare un test psicodiagnostico con un tatto tutto particolare.

Ma, a parte questo, è certo che la *dimensione relazionale-interpersonale* è costante per tutte le professioni sociali al punto che potrebbe anche essere proposta come la dimensione critica, il discriminante per trovare un punto di unificazione tra tutti questi ruoli.

Questo lavoro relazionale è per sua natura particolarmente difficile, faticoso e delicato. Infatti, contrariamente a quanto spesso si crede col senso comune, il lavoro di relazione è difficile perché implica il coinvolgimento e l'attivazione di funzioni mentali complesse e profonde di ordine

prevalentemente emotivo-affettivo. Queste funzioni molto spesso, nella pratica quotidiana e nel lavoro nei vari servizi, sono sottovalutate o trascurate quando non addirittura misconosciute. Per tutti questi motivi non è dunque sufficiente la buona volontà consapevole per svolgere adeguatamente il lavoro di relazione ma è necessario non solo di un alto livello di preparazione professionale ma anche che vengano attivate funzioni mentali profonde coincidenti con la maturità emotiva, ovvero è necessario un alto senso di responsabilità² e l'adozione di un atteggiamento etico nello svolgimento delle proprie mansioni che si configura non solo come rispetto dell'altro, ma soprattutto anche come capacità di non manipolare né consapevolmente né, tanto meno, inconsapevolmente gli altri e se stessi attraverso la menzogna e la falsità.

Nel lavoro degli OS, per quanto c'è di relazionale, sono quindi in gioco, continuamente e massicciamente, fattori emotivi profondi e spesso inconsapevoli. Possiamo dunque affermare che il lavoro dell'OS è un lavoro che nella maggior parte dei casi, ha a che fare con la sofferenza e il dolore, fisico, ma soprattutto mentale; in altre parole con l'angoscia e la frustrazione. Infatti gli OS lavorano con persone in uno stato particolare: alcune di queste infatti sono persone "normali" in crisi o sofferenti fisicamente, o in condizione di bisogno per un qualsivoglia motivo; altre invece sono francamente "patologiche". Ma tutte sono in cerca di aiuto: o per alleviare il dolore – fisico e psicologico - della loro situazione o per acquisire un qualche beneficio personale di ordine emotivo, cognitivo, ambientale.

Anche quando le difficoltà o i problemi di cui sono portatori gli utenti degli OS prendono spunto o traggono origine da fattori di ordine oggettivo, ad esempio di tipo sociologico, economico, assistenziale o sanitario, hanno comunque sempre implicazioni e risonanze emozionali molto forti che incidono sul modo di percepire la realtà, di interpretarla e di conseguenza nel modo di viverla e affrontarla.

Risulta quindi chiaro che la capacità di mettere in atto una seria presa in carico di questi aspetti, diventa determinante non solo per il successo dell'intervento dell'operatore, ma anche per una effettiva evoluzione dell'assistito. Ad esempio, per chi opera in strutture sanitarie, la (buona) relazione col malato non è solo importante sul piano interpersonale e umano, ma è anche un vero e proprio fattore terapeutico sul piano prettamente fisiologico. Infatti - come la letteratura in merito ha ampiamente dimostrato - il successo

² Ovviamente quando si parla di senso di responsabilità non si intende qualcosa che ha a che fare con aspetti di ordine legale o normativo.

terapeutico è condizionato, in positivo e in negativo, da un buono o cattivo rapporto con il medico o il personale paramedico.

In secondo luogo occorre osservare come la sofferenza dell'utente costituisca un fattore di sofferenza anche per colui che fornisce aiuto tanto che possiamo asserire che il lavoro sociosanitario è un lavoro che induce frustrazione nell'operatore e quindi è emotivamente molto impegnativo.

Naturalmente parlare di capacità relazionali non vuol dire escludere la presenza di tutta una serie di altre competenze e abilità tecnico-operative che, come abbiamo visto, hanno una rilevanza e uno spazio variabile, secondo le funzioni e i ruoli ricoperti. E' indiscutibile che le professionalità terapeutica, assistenziale, sanitaria o gestionale, necessitano anche, e massicciamente, di conoscenze e competenze specifiche di tipo tecnico continuamente da aggiornare. E' chiaro che un OS deve saper svolgere il proprio "mestiere" e avere al riguardo una adeguata preparazione (anche se, nella realtà, non sempre è così!): ad esempio se un assistente sociale deve conoscere la legislazione sulle assegnazione di un alloggio, uno psicologo dovrà padroneggiare e gli strumenti della psicologia e un fisioterapista essere esperto nell'uso delle tecniche riabilitative. Così come una persona che ricopre un ruolo gestionale (dal caposala al direttore sanitario in un ospedale, dal capufficio al dirigente centrale di un servizio, dal quadro all'amministratore delegato in una azienda) deve avere delle competenze/conoscenze specifiche di tipo manageriale. Ma tutto questo, sebbene indispensabile e necessario, non è ancora sufficiente.

Parlare di competenze relazionali non vuol dire nemmeno escludere che l'OS debba erogare anche aiuti concreti: per esempio per quanto riguarda un infermiere non basta che ascolti ma deve anche fare le medicazioni e rifare i letti - anche se non è sufficiente che compia queste operazioni se al contempo non tratta con rispetto il malato; un assistente sociale dovrà occuparsi di una pratica di affidamento - anche se non è sufficiente che esaurisca il suo compito a questo livello se al contempo non è capace anche di aiutare l'utente a comprendere il senso della sua domanda e di comprendere anche quali sono i suoi sentimenti nel momento in cui lavora con quel determinato utente; un medico deve saper fare una diagnosi corretta e somministrare la terapia adeguata - anche se non è sufficiente che dia solo le medicine se al contempo non ascolta l'angoscia del paziente.

Dunque un sistema assistenziale o di servizio deve fornire anche aiuti concreti in termini di strutture, risorse, beni, opportunità. Le capacità relazionali da sole, quindi, non esentano l'operatore dal dovere di acquisire e possedere una ben precisa e adeguata conoscenza e competenza (in questo caso: sì) tecnico-

strumentale e operativa. Tuttavia le competenze e le abilità tecniche costituiscono una condizione necessaria, ma non sono ancora sufficienti per svolgere il proprio lavoro; potremmo dire che sono una sorta di “zoccolo duro”, una *conditio sine qua non* dell’operare: si dovrebbe dare per scontato che ci siano, e ad un ottimo livello, anche se purtroppo questo non sempre accade perché, a fronte di operatori preparati, non ne mancano di quelli che non hanno neppure le nozioni tecniche e culturali di base. Ma a queste abilità e conoscenze vanno assommate le altre capacità che, per tutto ciò che abbiamo finora detto, non sono un vezzo psicologista, ma qualcosa di inestricabilmente congiunto con questo tipo di lavoro, anzi indispensabile per svolgere i compiti su descritti, poiché nel caso di una loro mancanza o carenza gli stessi interventi tecnici rischiano di non sortire effetto alcuno come di fatto spesso accade nella realtà. Infatti se le risposte ai bisogni materiali sono indispensabili a chi ne è il portatore, così come le risposte biologiche della madre sono indispensabili ai bisogni e allo sviluppo fisico del bambino, è altrettanto vero che non sempre una risposta solo sul piano reale ai bisogni reali dell’utente è sufficiente e adeguata sul piano mentale, proprio come la risposta fisiologica-alimentare della madre può essere del tutto insufficiente sul piano psicologico per la crescita e lo sviluppo del figlio (cfr. Di Chiara e al., 1985).

Per tutte questi motivi le capacità relazionali sono dunque da considerarsi come quelle primarie per gli OS e più in generale per chiunque operi professionalmente a stretto contatto con altre persone di cui è, in qualche svariato modo, al servizio. E sono da considerarsi primarie anche per chi svolge compiti gestionali.

Ma è giunto il momento di chiedersi che cosa sono, più specificatamente, queste capacità relazionali di cui abbisogna chi svolge lavori nei quali il rapporto con gli altri è centrale, cioè che cosa si intende, più particolarmente, per sviluppo di una professionalità relazionale. Occorre definirlo meglio poiché diversamente si corre il rischio di usare espressioni generiche, confusive o superficiali su cui tutti sono d'accordo a parole, senza averne capito la sostanza in pratica.

Per farlo dobbiamo allora fare un passo indietro.

2. Le capacità relazionali

Non si può non relazionare
L’essere in relazione con gli altri è una caratteristica propriamente umana:

gli stessi filosofi, a cominciare da Aristotele, avevano messo in evidenza che l'uomo è un animale sociale.

In psicologia i ricercatori della Scuola Sistemica di Palo Alto hanno mostrato (Watzlawick P. e al 1967) che non si può non comunicare, cioè si comunica sempre e ciò perché la comunicazione è un aspetto del comportamento, anzi *equivale* al comportamento stesso

Così stando le cose quando si parla di “capacità di relazione” si deve intendere non un generico sapersi mettere in rapporto, perché comunque con gli altri lo si è sempre: infatti anche un autistico è in relazione con un altro e certo sono in relazione tra loro anche due eserciti nemici che si affrontano in un campo di battaglia. Ma non possiamo certo dire che queste modalità siano le migliori perché o sono conflittuali e distruttive, come nel caso della guerra, o assenti e terrorizzate come nel caso dell'autistico. Il problema non è quindi, come spesso si sente dire, ingenuamente o superficialmente, che gli OS imparino a entrare in relazione con l'utente: un educatore che tratta male l'utente non è che non sia in relazione con lui: lo è comunque, solo che è in una “cattiva” relazione. Il problema non è quindi “saper relazionare”, secondo uno slogan che ha imperversato per anni nei servizi e che - chi scrive - ha sentito utilizzare fino alla noia nelle Scuole per Infermieri Professionali o nei Corsi di Formazione per Caposala. Il problema è invece di definire *quale* è il tipo di relazione che un OS deve saper istituire: una relazione positiva e attenta all'altro o una relazione manipolatoria e strumentalizzante, disattenta e superficiale?

E' evidente allora che quando si parla di capacità relazionali bisogna intendere un qualcosa di ben specifico, ovvero non la capacità di stabilire genericamente delle relazioni, che, come abbiamo visto, ci sono “per definizione”, ma la capacità di stabilire delle relazioni *sufficientemente buone*.

2.2. Capacità relazionali e maturità emotiva

Se è vero dunque che non si può non essere in rapporto con gli altri, perché questo è un dato costitutivo della condizione umana è perciò il modo di essere in relazione equivale al modo di comportarsi, se ne deduce che se io ho una modalità sana di comportamento, avrò anche una modalità sana di mettermi in rapporto con gli altri. Ciò significa che la modalità di relazione che mettiamo in atto, come persone e come professionisti, coincide con il nostro comportamento.

Se quindi si vogliono istituire buone modalità relazionali nel lavoro dell'OS, ciò che bisogna fare è *istituire sane modalità di comportamento* dei medesimi.

Diremo allora che le capacità relazionali, di un operatore, così come di chiunque, sono direttamente dipendenti dal livello di equilibrio e maturità di una persona. Una persona emotivamente equilibrata avrà presumibilmente un modo di essere in relazione più adeguato di una persona disturbata o anche soltanto problematica, il che non vuol dire che l'uno non possa avere conoscenze e abilità tecniche superiori all'altro. Ci sono autentici matti bravissimi nello svolgere determinate attività, di qualsivoglia genere, così come ci sono persone mature e ben equilibrate, che possiedono bassi livelli di professionalità.

Ai nostri fini questo discorso significa che le capacità relazionali, non sono tanto delle qualità esteriori, ma delle qualità interiori. Non si può credere illusoriamente, come sostiene certa psicologia americana molto di moda anche in Italia, che un OS sia bravo perché possiede delle "skill", delle "abilità". Se queste sono indispensabili non sono tuttavia sufficienti poiché la capacità di relazione non si esaurisce con l'acquisizione di una competenza tecnica e si alloca invece nel modo di "essere" e nella mente di ciascuno. La *mente* di chi opera è da considerarsi dunque, da questo punto di vista, il *principale strumento di lavoro*.

E' necessaria comunque, a questo punto, una precisazione: quando parliamo di mente o di sé non ci riferiamo a una concezione della mente come quella propria della psicologia di stampo accademico e sperimentale o alla psicologia cognitivista classica che prende in considerazione principalmente, se non esclusivamente, le funzioni intellettive o cognitive superiori. Mi riferisco invece a una considerazione diversa, derivata dalla teoria e dalla clinica psicoanalitica per cui la mente è tale solo nella sua globalità cognitiva e emotiva. In questa concezione - che è del resto riconosciuta oggi anche dagli sviluppi più recenti delle scuole cognitive, così come il concetto di processi inconsapevoli (cfr. al riguardo Bucci, 1997 e Bucci Liotti, 19) - le funzioni mentali superiori vengono fatte dipendere in larga misura proprio dalle emozioni così che possiamo dire che è proprio la coscienza dei fattori emotivi a determinare la possibilità di capire e collaborare in modo intelligente con gli altri, nonché la possibilità di far nascere e sviluppare le competenze e la professionalità relazionale. La mente dell'operatore è da intendersi dunque non solo sotto il profilo cognitivo e intellettuale, ma soprattutto come un insieme di aspetti intellettuali (e consapevoli) e aspetti emozionali e affettivi di cui molti francamente inconsci.

Come si vede le (buone) capacità relazionali sono tali e si possono sviluppare davvero solo quando si va al cuore stesso dell'individuo, cioè l'installazione di una professionalità relazionale è strettamente connessa allo

sviluppo della mente dell'operatore, anzi, coincide con il raggiungimento di uno "stato" della sua mente che possiamo definire, usando le parole di Meltzer e Harris (1983), "adulto". Non sono lavori, quelli sociali, sanitari, assistenziali, terapeutici, che si possano fare pensando di poter eludere le emozioni, gli affetti i sentimenti e i propri conflitti interni perché chi soffre o sta male ci chiama e ci tocca sempre in profondità. Credere di potere svolgere questo tipo di lavoro senza un'adeguata consapevolezza di sé e del proprio modo di essere con gli altri, è una illusione o una pericolosissima fantasia di onnipotenza.

Un segno della capacità di sostare in uno stato mentale adulto lo si vede nel possesso di una specifica capacità che Bion, mutuando una espressione del poeta inglese Keats, ha chiamato, "*capacità negativa*". Dice Keats, in una sua lettera del 1817, che Bion richiama: "[la capacità negativa è] *quella capacità che un uomo possiede se sa perseverare nelle incertezze, attraverso i misteri e i dubbi, senza lasciarsi andare ad una agitata ricerca di fatti e ragioni*" (Bion, 1970, tr. it., p. 169).

La capacità negativa, che Bion riferiva dover essere dell'analista, ma che noi possiamo senz'altro pensare che debba essere anche dell'OS, nella misura in cui svolge un lavoro nel quale la componente interpersonale è primaria, consiste dunque nel saper tollerare la frustrazione di non capire, talvolta di non sapere bene come muoversi, nell'accettare di mantenere il giudizio sospeso, nel non andare alla ricerca di spiegazioni a tutti i costi, spiegazioni che spesso si risolvono in razionalizzazioni utili solo a togliersi le ansie, ma non certo a comprendere le situazioni o le problematiche dell'utente. Per dirla in altri termini, la capacità negativa è la capacità di saper aspettare, di non volere a tutti i costi raggiungere un obiettivo, nella convinzione che un operatore preoccupato di ottenere risultati, di fare, di "curare", finisce poi per creare danni. Freud raccomandava ai giovani psicoterapeuti (1937) di non farsi prendere dal furore terapeutico, dall'accanimento curativo perché questo è negativo, per molteplici motivi, ma in particolare per il fatto che l'operatore che ha bisogno di ottenere risultati dimostra di aver bisogno soprattutto di rassicurare se stesso di essere "buono" e "utile"; in tal modo l'operatore invece di mettersi al servizio dell'utente mette l'utente al servizio di se stesso e delle proprie insicurezze, capovolgendo completamente il senso e la funzione del suo compito. La capacità negativa si configura perciò come capacità di saper aspettare, di avere pazienza, di non volere a tutti i costi ottenere dei risultati perché spesso questo è più un problema dell'operatore che dell'utente, nel senso che un operatore che ottiene un risultato si sente gratificato, mentre un operatore che non ne ottiene o ne ottiene pochi si sente frustrato. Ma non è sempre detto che lo spirito interventista

o la fretta di raggiungere obiettivi sia veramente il modo migliore per svolgere un servizio.

La capacità negativa è quindi l'opposto di un atteggiamento tutto finalizzato a ottenere successi proprio di una certa psicologia nordamericana che ha come obiettivo principale non quello di capire l'interlocutore, ma di ripristinare, a qualunque costo e in qualunque modo, condizioni precedenti, non si sa fin a che punto desiderabili.

2.3. *Relazioni e contenimento*

Il concetto di capacità - come dimostra la stessa etimologia del termine che deriva dal latino *capax*, cioè atto "a contenere" (cfr. Devoto, 1979) - è connesso anche con la funzione di contenimento che, come ha mostrato la psicoanalisi con Bion, è la funzione materna per eccellenza, anzi è la funzione svolta dalla "buona" madre o, per dirla con Winnicott, dalla madre "sufficientemente" buona³. Si caratterizza nella sua sostanza come il saper mettersi in contatto con i sentimenti del figlio e di accoglierli dentro di sé, anche quelli cattivi e proiettati, per restituirglieli bonificati e nominati in modo che non facciano più paura. La madre che contiene dunque è quella che permette al bambino di sperimentare anche i sentimenti più dolorosi, ma lo aiuta a esprimerli e a definirli rendendoli così meno dolorosi e terrificanti e quindi "pensabili", che è la condizione per poterli affrontare. La madre che contiene è dunque una madre che aiuta il bambino a pensare e nel fare questa operazione lo aiuta a costituirsi una mente.

Quando si parla di "buona" capacità relazionale dell'OS dobbiamo allora pensare che, per quanto detto, questa consista in primo luogo nella capacità di contenimento delle proiezioni e della sofferenza dell'utente in modo tale da aiutarlo a pensare.

E' stato detto che la "pensabilità" è la meta del lavoro analitico: potremmo dire che la pensabilità è una meta "anche" del lavoro dell'OS con l'utente. Ma è possibile aiutare l'utente a pensare solo se l'operatore è in grado, lui per primo, di riflettere, cioè è in grado di tollerare la sofferenza emotiva dell'utente e le richieste che questo gli fa, avendo la pazienza di cercare di capire prima di precipitarsi a fare delle cose. Da questo punto di vista possedere capacità relazionali vuol dire riuscire a pensare e aiutare a pensare, ovvero saper riflettere ed essere in contatto profondo con i sentimenti propri e dell'utente.

Così definite le capacità relazionali dipendono dunque non da un apprendimento esterno di tecniche, ma da uno sviluppo interiore (che deve essere prima di tutto emotivo) cioè, in definitiva, dalla salute mentale

³.

dell'operatore. La quale si manifesta non quando l'operatore è senza difetti (che questa non è che una fantasia di onnipotenza), ma quando l'operatore è ben consapevole di avere dei limiti, e del fatto che dentro di lui esistono parti incompiute e problematiche: insomma il paradosso della salute mentale è che si può definire "sano" colui che sa in che cosa può essere un po' matto, mentre sappiamo per certo che è matto colui che pensa di essere del tutto sano. Detto in termini più scientifici possiamo affermare che se per un ingegnere che deve costruire ponti, o per un programmatore di computer, il livello di autoconsapevolezza non è così determinante per il lavoro che svolge, per chi opera invece con persone in difficoltà, la consapevolezza del proprio mondo interno e dei propri sentimenti, cioè la consapevolezza di sé è invece una strada obbligata, così cruciale da non potere essere elusa; anzi è un vero e proprio strumento di lavoro che dovrebbe garantire di non attribuire all'altro i propri pensieri, e al tempo stesso di poter relativamente tollerare la sofferenza dell'utente senza farsi travolgere o senza bisogno di controllarla finendo poi per entrare in una spirale collusiva che danneggia l'utente e, in ultima analisi, anche l'operatore.

Un'altra fondamentale capacità (relazionale) dell'OS è dunque quella di non sapersi onnipotente, di conoscere i propri limiti e difetti. Questa consapevolezza però si può sviluppare se gli operatori sociali incominciano a considerare la propria scelta professionale come un "sintomo", il che non significa assumere un atteggiamento svalutativo di sé e del proprio lavoro, ma dare invece avvio a un serio processo di autointerrogazione sul perché si sono compiute certe scelte e su che significato hanno: un modo insomma per mettere alla prova le proprie motivazioni e andare a verificare in che misura si è disponibili a impegnarsi in profondità in un lavoro tanto difficile e, bisogna pur dirlo, anche così frustrante e con poche soddisfazioni e riconoscimenti. Attenzione cioè, quando si svolgono professioni nel sociale, a non cadere in impeti moralisti o vocazionali che sono inequivocabilmente segnali di problematiche non risolte nel soggetto e quindi porteranno a modalità relazionali non veramente al servizio dell'utente, ma delle proprie difese.

Occorre dunque che chi svolge un lavoro a contatto con persone in difficoltà - così anche come chi svolge funzioni gestionali - abbia un alto grado di consapevolezza di sé e sia dotato di una capacità di introspezione e interrogazione continua, intesa non in senso ossessivo ma in senso strumentale: interrogarsi continuamente su quello che si sente e si prova nella relazione con l'utenza è cioè un modo di lavorare e di non evadere la sofferenza mentale. Dal momento che gli OS svolgono un lavoro che, come abbiamo visto, implica un

contatto profondo con l'interlocutore, e tanto più coinvolgente quanto meno l'operatore se ne accorge, l'abitudine a interrogarsi, a riflettere e pensare su quello che succede - e su quello che succede "a me" nella relazione con l'altro - diventa il modo per eccellenza di usare al meglio lo strumento mente.

2.4. Modello organicista e modello relazionale

L'acquisizione di capacità relazionali nel senso che stiamo descrivendo, non significa immaginare un OS che fa dei bei seminari teorici con i propri colleghi disquisendo sui suoi sentimenti e sui "significati profondi" delle "comunicazioni" interpersonali, bensì un operatore che lavora per e con l'utente, con lo scopo di aiutarlo a comprendere i suoi problemi o ad alleviarli o anche solo a tollerarli meglio se non possono essere risolti, come spesso accade, ad esempio con malati cronici o terminali. Ma questi problemi non si possono né affrontare né comprendere se si espunge dal contesto professionale la dimensione relazionale che è primaria.

La capacità relazionale dell'OS implica dunque l'acquisizione, il possesso e lo sviluppo di un adeguato equipaggiamento emotivo senza il quale, si fa un lavoro superficiale o deresponsabilizzato, burocratico o frustrante e sostanzialmente inutile per l'utente quando non addirittura, dannoso.

Purtroppo sono molti i modelli teorici, i saggi, e i percorsi formativi che si soffermano solo sullo sviluppo di conoscenze o abilità pratiche pensando di risolvere il complesso problema dell'assistenza, della cura e dell'educazione solo con la capacità del fare piuttosto che non con la concomitante e prioritaria capacità di pensare e di sentire.

Si assiste, nel mondo dei servizi socioassistenziali, a una sorta di diffusione del contagio del modello medico-organicista più retrico e infettivo che imperversa nelle strutture sanitarie, quello per cui il paziente è un pezzo: "una milza", "un fegato", "un appendice", "una frattura", perdendone di vista la totalità umana e le risonanze emotive che sono altrettanto importanti per il successo terapeutico, così come il senso di responsabilità del medico rispetto al paziente.

La professionalità relazionale dunque non è un qualcosa di dato "per natura", né acquisibile solo cognitivamente con la frequenza a una Scuola o a qualche Corso di formazione, ma tutta da costruire e sviluppare e da registrare continuamente nel senso che la capacità di operare con gli altri e di porsi in modo adeguato in rapporto all'utenza può crescere e migliorare solo se viene costantemente analizzata e sottoposta a riflessione, o può isterilirsi e illanguidire se, come spesso accade, l'operatore smette di pensare a quello che fa e si rifugia

nella routine burocratica, tanto noiosa ma quanto più rassicurante.

Possedere una professionalità relazionale significa dunque possedere la capacità di svilupparsi e cambiare, sottoponendo a riflessione e confronto continuo sia quello che vien fatto, sia, soprattutto, *come* viene fatto.

Si potrebbe obiettare, come sovente si sente fare allorché si argomenta secondo questo modo di vedere, che al povero OS viene richiesto un carico di lavoro suppletivo cosicché, alla fin fine, il poveretto deve pregare e portare la croce. E c'è un rischio oggettivo che si possa cadere in una situazione di frustrazione quando si avesse un operatore preparatissimo che poi va a fare un lavoro sottopagato. Ma la risposta a questa obiezione, che accusa di voler ipercaricare di responsabilità l'OS, è facile perché, quando ci si mette in una prospettiva di riflessione su di sé mentre si lavora (che è poi la prospettiva del pensiero prima dell'azione, al contrario di quanto spesso avviene, per cui si agisce anziché pensare), il lavoro emotivo dell'OS ne risulta anziché appesantito, alleggerito, e, soprattutto, quest'ultimo ha l'opportunità di apprendere dall'esperienza trasformando il suo impegno in un momento creativo piuttosto che non riducendolo in una noiosa ripetizione o in una angoscia inesprimibile e non elaborabile che sfocia in quello che è stato chiamato il "burn-out" dell'operatore, cioè il suo collasso (cfr. Cherniss, 1980) e che consegue proprio a situazioni in cui si lavora senza poter riflettere sulle implicazioni emotive di quello che si fa.

2.5. *In pratica e in sintesi*

Ma nella pratica, come si declinano le capacità relazionali? In che cosa consistono concretamente?

Sostanzialmente nella capacità di osservare e ascoltare o, più precisamente ancora, nel "modo" di osservare, ascoltare, pensare e in ultima istanza in un atteggiamento di "responsabilità" affettiva, emotiva (e non solo formale) nei confronti del lavoro e degli altri e della propria mente.

Osservando attentamente si accede a una quantità inaspettata di informazioni che spesso, vengono trascurate. E' il caso qui di ricordare come Charcot, uno dei maestri di Freud (cfr. Freud, 1893), ammoniva che bisogna osservare e osservare fino a quando i fatti parlano da soli.

Anche il saper ascoltare è indispensabile al lavoro dell'OS, al punto che si potrebbe perfino affermare che ne costituisce addirittura un "prerequisito". Saper ascoltare vuol dire capire non solo ciò che l'altro intende comunicare ma cogliere al contempo la componente emotiva del suo messaggio. Cioè ascoltare, innanzi tutto, non si riferisce tanto a ciò che l'utente dice consapevolmente ed

esplicitamente, cioè alle parole, ma a ciò che esprime, - anche non verbalmente e sempre emotivamente in modo sotterraneo o inconscio - senza avere ben consapevolezza di cosa intende dire o esprimere. Ascoltare vuol dire quindi “prendere in considerazione” l’interlocutore partendo dal presupposto che non si conosce ciò che sta per essere detto. Infatti se nel rapporto con l’utente l’operatore non parte da questo presupposto difficilmente potrà cogliere il senso di ciò che l’altro comunica. L’ascolto quindi implica un mettersi in relazione con l’altro come se fosse la prima volta, con un atteggiamento di curiosità, sgombrato da preconoscenze o teorizzazioni varie che ostacolano la comprensione e portano solo a incasellare difensivamente ciò che viene comunicato portando, in una spirale classificatoria o pregiudiziale per cui si pensa di sapere già a priori ciò che ci viene detto. In tal modo le dinamiche psichiche vengono mortificate in tabelle di casistiche predeterminate. Purtroppo, come dice un proverbio, a parlare sono capaci tutti, a tacere pochi, ad ascoltare pochissimi.

Saper ascoltare è sapersi adattare caso per caso, andare incontro al bisogno dell’utente e aiutandolo a soddisfarlo per quanto possibile, alla luce dei vincoli e delle risorse effettivamente disponibili.

Di conseguenza anche le modalità e le caratteristiche della comunicazione devono diventare oggetto di profonda attenzione poiché qualificano il tipo di relazione. Qualunque messaggio e qualunque contenuto della comunicazione non "passa" efficacemente ossia non viene recepito o lo viene in modo distorto, se non si tiene conto del tipo e della qualità della relazione nella quale è inserito. Specificatamente poi in una situazione di gruppo è il tipo di relazione tra leader e membri che comporta il tipo di comunicazione che intercorrerà tra loro ed è attraverso la comunicazione che questa relazione si manifesta realmente

Ascoltare dunque, come capacità relazionale principe o meglio, come manifestazione principale della presenza di una mente emotivamente matura, non è affatto una operazione solo passiva, ma è una operazione eminentemente interattiva.

Osservare e ascoltare non sono un modo per far della psicologia da salotto, né uno spostamento dell'attenzione dall'operatività del compito a non meglio precisati fattori soggettivi. Al contrario, sono un modo molto pregnante per aumentare la propria efficacia operativa. Questo però implica una idea della professionalità intesa non solo come fatto tecnico, cioè fatta di competenze e abilità atte a usare e controllare oggetti, strumenti e procedure di lavoro, ma intesa anche e soprattutto come capacità di gestire e coordinare una relazione d'aiuto, il che è possibile prima di tutto se si è consapevoli - nei limiti del

possibile - di cosa sta succedendo sia all'altro, sia a me mentre sono in rapporto con l'altro; senza pretese di onnipotenza operativa o di onniscienza, ma nell'ambito di uno sforzo congiunto che non evade la sofferenza e la frustrazione, ma la utilizza per apprendere e crescere.

Possedere capacità relazionali vuol dire dunque, in concreto, sapersi rapportare con il proprio interlocutore riuscendo a mantenere la forza di riflettere e pensare anche quando l'utente è preso dall'ansia e dal desiderio di essere subito tolto dalla situazione di difficoltà.

E' capacità di tollerare il dolore dell'altro e, quindi, di non agire subito, in modo speculare, per scaricare tensioni e sentirsi "buoni" perché si è fatto qualcosa di concreto. Come nel noto proverbio che ci ricorda che dando un pesce si sfama l'affamato per un giorno, ma insegnandogli a pescare lo si sfama per tutta la vita, la professionalità relazionale è, per così dire, la capacità (la pazienza potremmo anche dire) di insegnare all'altro a pescare, ovvero, di saperlo aiutare sulla strada dell'indipendenza e dell'autonomia. Il che però comporta anche di saper tollerare la rabbia dell'utente che sotto la spinta dell'urgenza vorrebbe interventi precisi e concreti o un qualcosa che tolga dal bisogno: rabbia che l'utente prova quando di fronte a una richiesta di aiuto immediato si trova messo nella situazione - qualora l'OS lavori in profondità e sia in grado di ascoltare e si sforzi di capire - in cui l'unico aiuto possibile da dare è l'ascolto, la presenza e l'invito a pensare per capire e quindi poter decidere in modo adeguato.

Ovviamente tutto questo è molto difficile e lungo, quindi richiede tempo, una risorsa di cui i vari Servizi e Strutture, sia pubbliche che private, sembrano difettare, tutte prese come sono dalla fretta di concludere e dalla preoccupazione più del risultato quantitativo che dell'aiuto qualitativo. Perciò la capacità relazionale implica in pratica il riuscire a conservare dentro di sé uno spazio per accogliere l'altro, dove poter mettere il dolore e la frustrazione, per contenerli e elaborarli in modo da aiutare l'utente a comprenderli e elaborarli sua volta.

Va precisato tuttavia che il capire e il comprendere non escludono di per sé la frustrazione. Ci possono essere effettivamente dei casi realmente irricuperabili o inaccessibili o di fronte ai quali noi siamo impotenti anche mettendo in atto tutte quelle manovre relazionali di cui s'è parlato. Ebbene, in tal caso, è segno di responsabilità prendere atto della propria impotenza operativa poiché la frustrazione si tollera meglio e meglio si può fronteggiare se ve ne è consapevolezza. Non è responsabile invece negare la frustrazione rifugiandosi in spiegazioni stantie o in razionalizzazioni sociologiche.

Inoltre va precisato ancora che, quando si afferma la necessità di capire e comprendere, non si teorizza l'adozione di un ruolo materno-consolatorio. Il concetto di comprensione non è da intendersi nel senso deteriore di tipo giustificazionista che comporta una certa dose di complicità, ma nel senso più alto di saper collegare insieme i vari elementi esterni e interni, alla luce dei vincoli e degli obblighi professionali tra cui, primo di tutti, vi è il dovere di mettere in atto comportamenti tecnici adeguati. Saper fornire risposte professionali adeguate, in termini di efficienza ed efficacia e in termini di qualità, dipende proprio dall'aver compreso e capito.

E poiché, come è noto, nelle moderne organizzazioni sociali il problema cruciale consiste nel possesso e nella circolazione delle informazioni, tanto meglio e più razionalmente si potrà decidere quante più informazioni si posseggono. Nella realtà operativa quotidiana però, le persone tendono a privilegiare le informazioni verbali, esplicite e dirette al compito, sottovalutando una gran massa di dati, di ordine informale ed emotivo, apparentemente campioni senza valore perché non connessi direttamente all'obiettivo, che sono invece fondamentali per capire e decodificare i problemi autentici delle persone coinvolte nelle relazioni.

Invece, se si vuole migliorare il proprio stile e il proprio modo di lavorare, è necessario prima di tutto prestare ascolto ai fattori emotivi che intrecciano costantemente le relazioni di lavoro. L'idea che talvolta si sente per cui, dal momento che si è in situazioni di lavoro, bisogna tener fuori tutto quanto vi è di soggettivo ed emotivo, mettere da parte i conflitti ed eventuali sentimenti di irritazione o rabbia o dissenso in nome dell'unità, della collaborazione o di un consenso finto e forzoso, è più illusoria che ingenua poiché questi elementi, cacciati dalla porta, rientreranno silenziosamente, ma non per questo meno pesantemente, dalla finestra finendo per condizionare ancora di più e in modo colpevolmente inconsapevole le persone, proprio laddove questi credono di non esserne condizionati.

E' necessario perciò che chi svolge un lavoro assistenziale o terapeutico, così come chi conduce un colloquio o una riunione/gruppo di lavoro, sviluppi sensibilità e attenzione non solo per il contenuto (gli aspetti cognitivi e tecnico-professionali) ma anche per la forma, il modo e la tonalità affettiva di ciò che si comunica.

Per tutto quanto finora illustrato possiamo dunque affermare che questa competenza interpersonale è, in ultima istanza, per dirla con Hautmann (1981), una *funzione psicologica della mente*, ossia una capacità e una potenzialità della nostra mente, che però va accudita e sviluppata ed è strettamente collegata alla

maturità emotiva e alla capacità di identificazione con l'altro; infine poiché, come abbiamo ripetutamente detto, è fortemente connotata di senso di responsabilità è una capacità che, nella sua essenza più profonda, è eminentemente *etica* tante che possiamo dire che un OS sociale o è etico o non è adeguato a questo professione

3. Come acquisire e sviluppare le capacità relazionali?

Stando così le cose dovrebbe apparire abbastanza conseguente come la figura professionale che va promossa in un ambito formativo è, in rapporto alle esigenze appena descritte, una figura dotata di queste capacità e che, pertanto, queste capacità siano quelle principalmente da sviluppare in un intervento formativo se questo non vuol essere solo una mera trasmissione di conoscenze, ma un vero e proprio processo di sviluppo.

Ora le capacità relazionali - ormai indispensabili in situazioni complesse, con alta tecnologia e con mutate e accresciute richieste, tanto del personale quanto delle organizzazioni, quando nascono nuove modalità culturali e climi organizzativi - sono strettamente dipendenti dallo sviluppo del sé e della mente del soggetto, ovvero lo sviluppo della relazionalità coincide con lo sviluppo del sé. In quanto tali non sono innate, ma vanno sviluppate.

La formazione dovrebbe quindi, a mio parere, mirare soprattutto a sviluppare e affinare questo strumento, ovvero a sviluppare la mente e il sé dell'operatore poiché la competenza relazionale è un tipo di competenza che chiama in causa direttamente e prima di tutto il soggetto che lavora o dirige. Lo sviluppo di una professionalità relazionale comporta infatti lo sviluppo di capacità specifiche del soggetto o più esattamente ancora, della sua mente. Non esiste una competenza relazionale senza evoluzione e crescita mentale del soggetto poiché la mente di chi opera - assistente sociale o educatore, infermiere o medico, psicologo o manager, gli stessi insegnanti - va considerata come uno strumento di lavoro che spesso è sottoutilizzato o utilizzato male.

Parlare di formazione alla relazione significa dunque parlare di una attività volta a rendere sempre più funzionante e consapevole la mente del soggetto che opera o, viceversa parlare di sviluppo della mente di chi opera significa pensare a una attività di formazione mirante a far crescere la professionalità relazionale.

Così stando le cose è evidente che il problema che ci dobbiamo porre, a questo punto del nostro discorso si configura come problema di come sviluppare

queste capacità.

La risposta è semplice e complessa al tempo stesso, semplice per quanto riguarda quello che si deve fare, complessa per quanto riguarda la sua realizzazione. Per quanto riguarda ciò che si deve fare lo strumento fondamentale è la formazione personale oltre che professionale. Ma questa azione è complessa perché implica prima di tutto la volontà genuina di raggiungere e mantenere questi obiettivi. E' necessaria quindi una scelta consapevole da parte sia del singolo operatore sia, ancor più, di chi ne gestisce la formazione, ovvero di chi ne ha la responsabilità politica e manageriale.

Rispetto al singolo operatore è qui il caso di dire, senza scandalo per nessuno che la strada maestra, anche se difficile, consiste in un percorso autoconoscitivo individuale, o per dirla in altri termini, in un lavoro analitico personale. Essere operatori preparati psicoanaliticamente, o comunque con una sensibilità psicoanalitica, costituirebbe la soluzione ideale, naturalmente rispettando il fatto che qualcuno può non essere per nulla d'accordo, per molteplici – e tutti legittimi - motivi, con questa proposta. Ma è indubbio che, se accettiamo il ragionamento svolto fino ad ora, questo sbocco resta quello principale e certamente il più efficace e approfondito, anche se il più impegnativo.

Per sviluppare le capacità relazionali in modo organico è necessaria quindi una formazione, inizialmente, di base e, successivamente, continua, regolare, coerente e svolta in profondità. Ma questa scelta, al pari di quella soggettiva, è altrettanto complessa perché implica che esista una volontà specifica, da parte di chi gestisce i molteplici servizi in cui operano figure che rientrano nella categoria degli OS e soprattutto da parte delle strutture che presiedono alla loro formazione a livello nazionale, regionale, locale. In secondo luogo occorre un investimento economico adeguato. In terzo luogo, infine, bisogna istituire una organizzazione dei percorsi formativi improntati a questa finalità. E' superfluo dire che - non si tratta di un parere personale, ma di un dato obiettivo, sotto gli occhi di tutti - le suddette condizioni oggi non si realizzano proprio, tutt'al più vi sono iniziative isolate, lasciate o alla buona volontà dei singoli o alla lungimiranza di qualche amministratore. E' comunque evidente che, in questa prospettiva, il discorso della formazione degli operatori rientra nel più vasto ambito di quelle che sono le scelte strategiche, più o meno esplicite e consapevoli, di sviluppo organizzativo e di politica sociale.

Comunque, se si accettano questi presupposti, diventa quasi automatico immaginare percorsi formativi, in quanto occasioni di professionalizzazione, che privilegino lo sviluppo della ricettività e dell'empatia e il pensare sul fare, non

per negare il ruolo inevitabile del fare, ma per non usarlo come modo per scaricare tensioni e ansie varie, pericolo sempre presente nel mondo professionale degli OS.

Ciò che qui si propone è un modello formativo (e di lavoro dell'OS) specifico e particolare che privilegia la comprensione sull'azione perché l'incisività di quest'ultima è subordinata all'analisi del contesto oggettivo e relazionale in cui si opera per cui se questa è approfondita, ne conseguirà un fare più preciso ed efficace (e quindi qualitativamente superiore) e, a medio termine, anche più veloce (sui vari modelli formativi cfr. anche Blandino, 1988 e Maggi, 1991).

4. L'organizzazione dei percorsi formativi

Sulla base di quanto detto il passo successivo è quello di *come* organizzare, materialmente questa formazione con le finalità descritte. Consideriamo dunque i vari aspetti che entrano in gioco in un processo formativo

Per esemplificare più dettagliatamente quanto illustrato nello schema, mi soffermerò su quattro tra gli aspetti indicati che ritengo cruciali disattendendo i quali resta inficiata alla radice il senso stesso della pratica formativa. Questi aspetti sono i seguenti:

- 1) il modello teorico di riferimento;
- 2) il tipo di apprendimento perseguito;
- 3) gli obiettivi operativi ovvero le attività specifiche da fare;
- 4) il ruolo del formatore.

4.2 Il modello di riferimento teorico.

Tra i tanti modelli e le tante teorie che offre la psicologia il modello psicoanalitico appare il più proficuo perché costituisce una miniera di informazioni, concetti, ma soprattutto metodi, da utilizzare nel processo formativo, specialmente per quanto riguarda lo sviluppo delle capacità e della professionalità relazionale. La psicoanalisi può quindi giocare un importante ruolo non solo nel contribuire a rendere rigorosa, autonoma e scientifica la pratica formativa in generale, ma in particolare può giocare un ruolo fondamentale nell'aiutare a progettare la formazione alla relazione degli OS, in quanto disciplina portatrice di una sensibilità che può rispondere, forse meglio di

altre (non in alternativa alle altre!) ad alcuni dei bisogni più fondamentali dell'operatore nella sua pratica quotidiana.

Specificatamente, all'interno del campo psicoanalitico, l'orientamento, a mio parere più utile per aiutare il raggiungimento delle finalità formative e degli obiettivi suddetti e il miglioramento del funzionamento dello strumento "mente", è quello che, a partire da Freud, e Abraham, scende giù, via via, attraverso Klein e Bion per arrivare a tutta la attuale scuola postkleiniana (scuola inglese) che ha in Meltzer uno dei suoi rappresentanti più innovativi e significativi per il nostro discorso. L'opzione psicoanalitica, nella accezione su indicata, non risponde né a schieramenti di scuola, né a imperialismo disciplinare né a mode varie, ma al fatto che, se sono vere le premesse suddette, e cioè che il lavoro dell'operatore è un lavoro relazionale che si confronta con la sofferenza, la psicoanalisi è la disciplina che maggiormente e più approfonditamente ha studiato questi aspetti e anzi può essere definita la scienza delle emozioni e della relazione. La psicoanalisi quindi può essere proficuamente utilizzata perché ha un patrimonio di conoscenze e di esperienze che possono fornire valide indicazioni all'operare dell'OS. Ma attenzione! Messa in questi termini l'affermazione potrebbe essere banale e scontata perché nella realtà già da lungo tempo chi lavora nel sociale si avvale dello strumento psicoanalitico nelle più svariate forme, purtroppo anche quelle negative, (così come peraltro di alcuni strumenti psicologici). Quello che si vuole dire è che, in sede formativa, *non interessa la psicoanalisi come psicoterapia cui è riservato un setting e un contesto ben preciso, ma interessa la psicoanalisi come metodo e quindi come strumento conoscitivo* per osservare prima e descrivere poi in profondità, e nei suoi risvolti più oscuri e dolorosi, la relazione operatore-utente, (riedizione di relazioni infantili primarie) e per aiutare ad accorgersi meglio di ciò che succede (cfr. Saltzberger-Wittenberg, 1987).

Questo non vuol dire che gli operatori devono diventare dei piccoli psicoanalisti, che non avrebbe senso, ma che bisogna aiutarli a sviluppare la "funzione psicoanalitica" della mente, ovvero la capacità di essere in contatto con il proprio mondo interno e con le proprie emozioni. Ma soprattutto vuol dire che chi svolge funzioni formative deve avere un livello di consapevolezza e di conoscenza delle dinamiche emotive e mentali a livello individuale, di gruppo e istituzionale per poter aiutare la persone che imparano a riflettere mentre imparano, in modo da imparare a imparare e da imparare su come funziona il loro modo di pensare e di essere con gli altri.

4.3 *Il tipo di apprendimento da perseguire.*

L'apprendimento da perseguire è eminentemente un apprendimento dall'esperienza (Bion, 1962; Meltzer, 1986; Meltzer Harris, 1983) che sfrutta la capacità e della mente di apprendere dai propri errori. E' un apprendimento "da" qualcosa piuttosto che un apprendimento "di" qualcosa e, come tale, coinvolge globalmente il soggetto che apprende e lo implica in un processo continuo di cambiamento. Non è un apprendimento di teorie o tecniche le quali sono ovviamente necessarie, ma di per sé non sufficienti e anzi, talvolta, perfino pericolose, poiché, come ricorda Steiner (1997) le teorie sono un buon servitore ma un cattivo padrone! Apprendere dall'esperienza vuol dire dunque sapersi porre di fronte al nuovo con un atteggiamento non difensivo e non classificatorio, ma scientifico, relativizzante e storicizzante, attento a cogliere la dinamica delle relazioni. Poiché però, l'apprendimento autentico di conoscenze capacità, competenze e atteggiamenti non può prescindere dalla consapevolezza del ruolo giocato dai fattori emotivo-affettivi, implica sviluppo della consapevolezza di se e di ciò che si prova e che è in gioco quando si lavora con gli altri e con una utenza problematica.

Un processo formativo che si limitasse a promuovere un apprendimento tecnico-teorico si configurerebbe come promotore di un apprendimento superficiale e sostanzialmente difensivo, teso quindi a eludere l'autentica comprensione dell'altro e dei suoi bisogni e a spingere l'operatore verso modalità di lavoro difensive o burocratiche.

4.4. Obbiettivi operativi

In coerenza con i due punti precedenti ne conseguirà una specifica e peculiare organizzazione del processo formativo. Si tratta cioè di progettare una organizzazione dell'apprendimento che non si limiti a sviluppare - secondo la classica tripartizione che si usa in ambito formativo - il Sapere (conoscenze), il Saper Fare (capacità tecnico-operative) e il Saper Essere (atteggiamenti e capacità relazionali), ma integri i tre livelli in un tutto unico. Cioè si tratta di organizzare Scuole o progettare percorsi formativi in cui non vi sia scissione tra cultura emozionale e cultura intellettuale (Blandino, Granieri, 1995 e 2002) e in cui ai momenti teorici, che pure ci vogliono - eccome, visto che spesso gli operatori hanno lacune culturali di base - e ai momenti di riflessione sull'esperienza, tramite gruppi di discussione di casi e di discussione delle proprie motivazioni al lavoro, si affianchi un approfondito e accurato lavoro di riflessione sul tirocinio che, al momento attuale, mi sembra essere il punto più debole delle varie Scuole di formazione di base, ridotto com'è a una discussione, spesso superficiale, di procedure. Anche perché, - sia detto senza offesa per

nessuno - spesso chi si occupa del tirocinio non è sufficientemente formato, nel senso che ho detto sopra, e vede la sua funzione più in termini tecnicistici o consulenziali che in termini di approfondimento dei risvolti e dei significati emotivi. Si privilegia insomma un saper fare tecnico, che prescinde da un preliminare pensiero riflessivo.

Specificatamente lo sviluppo delle capacità relazionali e della sensibilità alle dimensioni emotive può avvenire, a mio parere, attraverso un lavoro articolato sostanzialmente a quattro livelli, graduati per ordine di complessità e di profondità, che sono i seguenti:

i) *Teorico*: implica che siano date delle informazioni e un inquadramento teorico di base, e che si metta in atto anche uno studio personale guidato, sempre facendo attenzione a che la teorie non vengano utilizzate come razionalizzazioni protettive dalle ansie persecutorie che spesso colpiscono chi ha compiti assistenziali, terapeutici, di aiuto o educativi.

ii) *Analisi e discussione di casi*: implica che si partecipi a gruppi di discussione di casi e di osservazione guidati da un esperto. Sono da sconsigliare, a mio parere, gruppi autoguidati o guidati da colleghi perché generano troppi problemi di rivalità e invidia.

iii) *Osservazione*: questa attività, non ha nessuna parentela con certe tecniche di osservazione basati su protocolli precostituiti che non si capisce bene a cosa servano, anzi spesso non servono affatto a svolgere una effettiva osservazione, ma solo a fornire all'operatore un alibi formale di aver osservato. Modalità di osservare di tal fatta sono dunque in gran parte inutili non solo perché predeterminano l'osservatore, ma soprattutto perché, in tal modo, lo "difendono" da tutti gli intensi sentimenti suscitati in lui e la cui comprensione è proprio lo scopo ultimo dell'autentica osservazione quella che ne fonda anche il suo valore formativo sul piano personale. L'osservazione libera, come pratica formativa (che storicamente nasce dalla pratica dell'*infant-observation* messa a punto da Esther Bick) ricorda un po' l'andare a bottega, di rinascimentale memoria, e si avvicina, per via inaspettate, ma integrabili e feconde, a certe nuove tecniche formative, elaborate in sedi non psicoanalitiche, che propugnano un modo alternativo di fare formazione, fuori dell'aula e a contatto con la realtà.

iiii) *supervisione*: questo momento non è molto utilizzato sebbene sarebbe particolarmente utile, nei servizi. Sarebbe opportuno che, per tutti coloro che operano nel sociale (e non solo per gli psicologi clinici), si incominciassero a

prendere l'abitudine di provvedere alle supervisioni della gestione delle relazioni lavorando non tanto sulle tecniche quanto sulle risposte emotive. Come tale la supervisione è un'attività che dovrebbe accompagnare soprattutto i momenti, per così dire, di tirocinio e in particolare gli OS alle prime armi.

Naturalmente tutto questo implica che vi siano dei formatori, in senso lato, preparati e formati in coerenza con quanto detto e che vi sia, nel gruppo di docenti una parallela integrazione. Quindi occorre che vi sia una anche adeguata formazione dei formatori.

4.5 *Il ruolo del formatore*

Arriviamo così al ruolo e alla funzione del formatore. Anche per un formatore di OS il possesso di quella che Speciale Bagliacca ha chiamato "percezione psicoanalitica" (1980) non vuol dire fare lo psicoanalista, né mettersi a "interpretare" il comportamento dei formandi, come purtroppo fanno – erroneamente e grottescamente - certi psicologi sedicenti formatori. Se il formatore usa adeguatamente la sensibilità analitica, si occuperà invece di attivare l'apprendimento dall'esperienza e quindi si avvarrà di questa capacità soprattutto per promuovere e presidiare meglio e più a fondo il processo di apprendimento. Per fare un esempio diremo che, così come in una partita di calcio il buon arbitro è quello che c'è, ma non si vede, perché gestisce e controlla il gioco senza interferire e condizionarlo, così il buon formatore è come un buon arbitro, ovvero deve presidiare, controllare e assistere il processo di apprendimento senza indirizzarlo su strade prestabilite: come il buon arbitro di calcio, anche il buon formatore è quello che c'è ma non si vede.

L'impostazione psicoanalitica del formatore vuol dire quindi usare un modo di osservare, ascoltare e percepire di cui abbiamo cercato finora di dar conto attraverso i vari capitoli; ricorda Winnicott: "*Il materiale della ricerca psicoanalitica è essenzialmente l'essere umano; l'essere, il sentire, l'agire, il comunicare e il contemplare*" (1986; p. 184)

Il compito del formatore sarà dunque principalmente quello di creare un ambiente-spazio mentale, individuale e di gruppo, per riflettere e pensare insieme sul proprio operare quotidiano e sul *modo* in cui si opera e su quali ne sono le risonanze emotive: un luogo cioè per interrogarsi e per apprendere anche dagli errori. Il formatore non dovrebbe dunque indicare che cosa si deve fare, né tanto meno valutare le persone o la loro condotta di lavoro; bisogna fare attenzione a non intendere il processo formativo come un processo ideologico di condizionamento che è un rischio continuo, quello che Enriquez chiama la fantasia di Pigmalione (cfr. Speciale Bagliacca, 1980).

Il formatore dovrebbe invece aiutare i formandi a mettere in comune le esperienze e a riflettere sulle stesse in modo che siano gli stessi partecipanti ad aiutarsi da soli e a trovare da soli eventuali soluzioni ai problemi o, quando questo non fosse possibile, a tollerare la frustrazione dell'impotenza. Ciò significa che il formatore dovrebbe offrire un luogo, e predisporre uno spazio relazionale, in cui i partecipanti possano accettare e "digerire" mentalmente le esperienze incontrate al loro lavoro. Il compito del formatore è dunque principalmente quello di aiutare i formandi (nella fattispecie gli OS) a sentire e comprendere.

E' però evidente che *anche il formatore deve avere avuto, a sua volta, una formazione personale* riproponendo così, a un livello diverso, tutto il processo che abbiamo fin qui descritto: in altri termini si configura qui la necessità non più solo della formazione degli OS, ma della stessa *formazione dei formatori* degli OS (come peraltro dei formatori in genere) in una logica complementare che non esclude nessun attore dal processo di apprendimento e di sviluppo ma li coinvolge tutti in un tutto organico coerente, integrato e rigoroso.

Per concludere

Essendo giunti al termine del nostro ragionamento, occorre mettere fermamente in guardia contro un pericolo: il pericolo cioè che, a partire dalle necessità su esposte, si pervenga a una posizione illusoria, idealizzante o idealizzata, per cui il buon operatore è tale solo se è praticamente perfetto e tale ha da diventare, qualora non lo fosse! E' vero tutto il contrario! Un buon operatore non è l'operatore ideale, ma un professionista (anzi: una persona) con tutti i suoi limiti, che si muove cercando di esserne consapevole. Buon operatore è l'individuo che può sbagliare, e spesso sbaglia, ma che però cerca di rendersene conto e di imparare dai suoi errori.

Da questo punto di vista potremmo quindi dire che l'insieme della capacità relazionali si può definire, in ultima istanza, non come la capacità di non sbagliare ma come la capacità di imparare dai propri errori; e la formazione alla relazione é quella attività che aiuta ad apprenderla e ad accorgersi un po' di più di ciò che accade attorno e, soprattutto, dentro di sé

Riferimenti bibliografici

- Applegate J.S., Bonovitz J.M., (1995), *Il rapporto che aiuta. Tecniche winnicottiane nel servizio sociale*. Tr. it. Astrolabio, Roma 1998.
- Bion W.R., *Learning from Experience*, 1962, [tr.it., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972].
- Bion W. R., *Attention and Interpretation*, Tavistock, London, 1970; [tr.it., *Attenzione e interpretazione*, Armando, Roma, 1970].
- Blandino G., *Tolleranza e sofferenza nel lavoro dell'OS*, in: "Animazione sociale", 1, 1993.
- Blandino G., *Le capacità relazionali dell'OS*, in: "Animazione sociale", 10, 1993
- Blandino G. *Le capacità relazionali*. UTET Libreria, Torino, 1996
- Blandino G., *Il ruolo dei fattori emotivi nell'apprendimento dell'adulto*, in: Mariani A.M., Santerini M., *Educazione adulta*, Unicopli, Milano, 2002
- Blandino G., Granieri B., *La disponibilità ad apprendere*, Raffaello Cortina, Milano, 1995
- Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, Milano, 2002
- Blandino G., *Quando insegnare non è più un piacere*, Raffaello Cortina, Milano, 2008
- Bucci W. (1997), *Psicoanalisi e scienza cognitiva*, Giovanni Fioriti, Editore, Roma, 1999
- Cortellazzo M., Zolli P.(1979) *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna.
- Cherniss C., *Staff Burn-out*, Sage Publications, Beverly Hills, 1980; [tr. it.: *La sindrome del burn-out*, C.S.T., Torino, 1983]
- Devoto G., *Avviamento all'etimologia italiana*, Mondadori, Milano, 1979
- Di Chiara G., Bogani A., Bravi G., Robotti A., Viola M., Zanette M. *Preconcezione edipica e funzione psicoanalitica della mente*, in: Rivista di psicoanalisi, vol. 31, 1985.
- Freud S., *Charcot*, (1893) in: "Opere, vol. 2, Boringhieri, Torino, 1968".
- Freud S, *Psicologia delle masse e analisi dell'io*, (1921); [tr. it., in: *Opere*, Boringhieri, Torino]
- S. Freud, *Analisi terminabile e analisi interminabile*, 1937, [tr. it. In: *ibidem*]
- Hautmann G., *Il mio debito con Bion: dalla psicoanalisi come terapia alla psicoanalisi come funzione della mente*, Rivista di Psicoanalisi, N. 3-4, (1981)
- Jaques E. (1955) *Sistemi sociali come difesa contro l'ansia persecutoria e depressiva. Contributo allo studio psicoanalitico dei processi sociali*. In: Klein M., Heimann, P., Money- Kyrle R. (a cura di) *Nuove vie di psicoanalisi*. Tr. it. Il Saggiatore, Milano 1966
- Kets De Vries M.F.R. (1993) *Leader, giullari, impostori*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 1994.
- Klein M. *Scritti 1921-58*. Tr. it. Boringhieri, Torino 1978.
- Kets De Vries M.F.R (1998) *L'organizzazione irrazionale*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.
- Maggi B. (a cura di), *La formazione: concezioni a confronto*, EtasLibri, Milano, 1991.
- Main T., *La comunità terapeutica e altri saggi psicoanalitici*, Il pensiero scientifico, Roma, 1992
- Maurizio R., Rei D., *Professioni nel sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1991.
- Meltzer D., *Studies in Extended Metapsychology*, The Roland Harris Educational Trust, London, 1986 [tr. it., *Studi di metapsicologia allargata*, Raffaello Cortina, Milano, 1987].
- Meltzer D., Harris M., *Child, Family and Community: a psycho-analytical model of the learning process*, Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 1983; [tr.it., *Il ruolo educativo della famiglia*, C.S.T., Torino 1986].
- Menzies I.E.P. (1960) *I sistemi sociali come difesa dall'ansia*. In: M. Lang, K. Schweitzer (a cura di) *Psicoanalisi e socioanalisi*. Tr. it. Liguori, Napoli 1984
- Obholzer A. (1994) *Autorità potere e leadership*. In: Obholzer A., Zagier Roberts V.

- L'inconscio al lavoro*. Tr. it. Etas Libri, Milano, 1998.
- Obholzer A. (1996), *Psychoanalytic contributions to authority and leadership issues*. Journal vol.17 number.
- Obholzer A., Zagier Roberts V., (1994), *L'inconscio al lavoro*. Tr. it. Etas Libri, Milano, 1998.
- Palmer B.W.M., *The Tavistock Paradigm: Inside, Outside and beyond*. In: Hinshelwood R., and Chiesa M. (eds), *Institutions, Anxieties and Defence*, in press, 2000
- Quaglino G.P. (1996) *Psicodinamica della vita organizzativa*. Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Quaglino G.P., *Leadership*, Raffaello Cortina, Milano, 1999
- Salzberger-Wittenberg I. (1970) *Teorie psicoanalitiche kleiniane e servizio sociale*. Tr. it. Astrolabio, Roma 1971.
- Saltzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G., Osborne E., *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, Routledge & Kegan Paul, London, 1987 [*L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento*, Liguori, Napoli, 1987].
- Schein E.H. (1987) *Lezioni di consulenza*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 1992.
- Speziale-Bagliacca R. (a cura di) (1980), *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano.
- Speziale-Bagliacca R. (1997) *Colpa*. Astrolabio, Roma
- Steiner J. (1993) *I rifugi della mente*, Bollati Boringhieri, Torino 1996.
- P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatic of Human Communication*, W.W. Norton & Co., New York, 1967; [tr.it., *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma, 1971]
- Winnicott D.W., *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*, The Hogarth Press, London, 1965, [tr. it. *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma, 1974].
- Winnicott D. W. (1971) *Gioco e realtà*. Tr. it. Armando, Roma 1974.
- Winnicott D. W. (1984) *Il bambino deprivato*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 1986.
- Winnicott D. W. (1986) *Dal luogo delle origini*. Tr. it. Raffaello Cortina Editore, Milano 1990.