

Apogeo

Dal catalogo Apogeo:

- Anichini Alessandra, *Il testo digitale. Leggere e scrivere nell'epoca dei nuovi media*
Aprile Luigi, *Psicologia temi introduttivi*
Aprile, Bacci, Betti, De Marco, Mari, Mariani, *Le scienze della formazione*
Aronson, Elliot, *L'animale sociale*
Baillargeon Normand, *Piccolo manuale di autodifesa intellettuale*
Biondi Giovanni, *La scuola dopo le nuove tecnologie*
Boffo Vanna, *Comunicare a scuola. Autori e testi*
Cantoni Lorenzo, Di Blas Nicoletta, *Comunicazione. Teoria e pratiche*
Cantoni, Di Blas, Rubinelli, Tardini, *Pensare e comunicare*
Cambi Franco, Toschi Luca, *La comunicazione formativa*
Carrada Luisa, *Il mestiere di scrivere*
DeBaggis Mafe, *World Wide We. Progettare la presenza online: le aziende dal marketing alla collaborazione*
Faggiolo Massimo (a cura di), *Tecnologie per la didattica*
Fiske Susan, Taylor Shelly, *Cognizione sociale*
Fogg J.B., *Tecnologia della persuasione*
Giovagnoli Max, *Cross-media. Le nuove narrazioni*
Granieri Giuseppe, Perri Gianpiero (a cura di) *Linguaggi digitali per il turismo*
Irwin William, *Metallica e la filosofia*
Jenkins Henry, *Cultura convergente*
Kurzweil Ray, *La singolarità è vicina*
Levy Neil, *Neuroetica*
Lindstrom Martin, *Neuromarketing. Attività cerebrale e comportamenti d'acquisto*
Maistrello Sergio, *Giornalismo e nuovi media. L'informazione al tempo del citizen journalism*
Maragliano Roberto, *Parlare le immagini*
Massarotto Marco, *Internet P.R.*
Musso Pierre, *L'ideologia delle reti*
Norman Donald, *Emotional design*
Norman Donald, *Il computer invisibile*, seconda edizione
Norman Donald, *Il design del futuro*
Ricciardi Mario, *Il museo dei miracoli*
Rignani Orsola, *Filosofia. Temi e percorsi*
Rivoli Pietra, *I viaggi di una T-shirt nell'economia globale*
Rosati Luca, *Architettura dell'informazione*
Sterling Bruce, *La forma del futuro*
Susca Vincenzo, de Kerckhove Derrick, *Transpolitica*
Szpiro George, *L'enigma di Poincaré*
Toschi Luca, *La comunicazione generativa*
Turkle Sherry, *La vita sullo schermo*

Vanna Boffo

Relazioni educative:
tra comunicazione e cura

Autori e testi

APGEO

Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi

Autrice: Vanna Boffo

Copyright © 2011 Apogeo s.r.l.

Socio Unico Giangiacomo Feltrinelli Editore S.r.l.

Via Natale Battaglia 12, 20127 Milano (Italy)

Telefono: 02289981 – Fax: 0226116334

Email: education@apogeonline.com

Sito web: www.apogeonline.com

Impaginazione elettronica di Grafica Editoriale – Vimercate

Editor: Alberto Kratter Thaler

Redazione: Patrizia Villani

Copertina e progetto grafico: Enrico Marcandalli

Tutti i diritti sono riservati a norma di legge e a norma delle convenzioni Internazionali. Nessuna parte di questo libro può essere riprodotta con sistemi elettronici, meccanici o altro senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4, della legge 22 aprile 1941 n. 633 ovvero dell'accordo stipulato tra SIAE, AIE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.

Le riproduzioni a uso differente da quello personale potranno avvenire, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, solo a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRO, C.so di Porta Romana 108 – 20122 Milano, telefono: 0289280804, fax: 02892864.

Finito di stampare nel mese di maggio 2011
presso L.e.g.o. – Stabilimento di Lavis (TN)



razzismobuttastoria.net

SOMMARIO

Presentazione di Franco Cambi	vii
Introduzione	xi
Capitolo 1 – La relazione educativa: alle origini del sé	1
1. L'origine della relazione: alcune tracce	1
2. L'intersoggettività e la cura	6
3. La relazione educativa: tra mentalizzazione e funzione riflessiva	10
Sigmund Freud, <i>L'io e l'Es</i>	15
Melanie Klein, <i>Invidia e gratitudine</i>	21
Anna Freud, <i>L'io e i meccanismi di difesa</i>	28
Daniel N. Stern, <i>Il mondo interpersonale del bambino</i>	34
Heinz Kohut, <i>La ricerca del sé</i>	40
Peter Fonagy, Mary Target, <i>Attaccamento e funzione riflessiva</i>	46
Capitolo 2 – Comunicare in famiglia: tra solitudini esistenziali e ricerca del sé	53
1. Comunicare in famiglia è vivere. Vivere in famiglia è comunicare	53
2. Comunicazione e conversazioni familiari	57
3. Alcune regole per la comunicazione familiare	60
John Bowlby, <i>Una base sicura</i>	66
Bruno Bettelheim, <i>Un genitore quasi perfetto</i>	73
Donald W. Winnicott, <i>La famiglia e lo sviluppo dell'individuo</i>	80
Eugenia Scabini, Vittorio Cigoli, <i>Il familiare</i>	87
John Byng-Hall, <i>Le trame della famiglia</i>	94
Giacomo Cives, <i>La sfida difficile</i>	99
Capitolo 3 – Gli anni della scuola: media e formazione	107
1. Alla ricerca dell'identità: media e pensiero critico	107
2. Insegnare a comunicare: tra disagi e complessità	114
3. Vivere e apprendere con gli adolescenti	119

Franco Cambi, <i>Odissea Scuola</i>	123
Mariagrazia Contini, <i>Le emozioni nelle relazioni educative con preadolescenti e adolescenti</i>	128
Sherry Turkle, <i>La vita sullo schermo</i>	132
Umberto Galimberti, <i>L'ospite inquietante</i>	136
Daniel Pennac, <i>Diario di scuola</i>	143
Simone Weil, <i>Lettere alle allieve</i>	148
Capitolo 4 – Comunicare per formarsi: aver cura di sé	157
1. La formazione e il dialogo	157
2. La cura di sé	161
3. L'attenzione e l'empatia	167
Martin Buber, <i>Io e tu</i>	173
Roberto Guardini, <i>Lettere sull'autoformazione</i>	180
Edith Stein, <i>Il problema dell'empatia</i>	187
Maria Zambrano, <i>Verso un sapere dell'anima</i>	193
Pierre Hadot, <i>Esercizi spirituali</i>	200
Hannah Arendt, <i>Vita activa</i>	206
Conclusioni	211
Riferimenti bibliografici	213
Indice dei nomi	223

PRESENTAZIONE

La relazione educativa sta al centro dei processi formativi come pure della teorizzazione pedagogica. Il “cucciolo d’uomo”, per la sua intrinseca debolezza, per la sua crescita lenta, per la varietà delle potenzialità che deve far maturare, per l’*habitat* assai complesso in cui si svolge tale processo evolutivo di – ripeto – crescita e maturazione, sta in una relazione articolata con *tutto* il suo ambiente. In particolare con gli altri soggetti che lo curano, lo assistono, lo guidano. La relazione, allora, è fondativa nella natura stessa dell’*anthropos*. Ed è una relazione anch’essa complessa. E molto. Che va dall’azione dei “neuroni specchio” all’apprendimento del linguaggio, agli stessi conflitti dell’Edipo (pur storico-culturale che sia), agli stili di comunicazione familiare, per passare poi all’agire di altri “attori”: insegnanti, istituzioni, coetanei, ecc. Al crocevia di queste interferenze prende corpo un io-che-si-fa-sé: che si dà identità (o la riceve), che delinea un proprio profilo, che si costruisce come soggetto-persona. Allora, la relazione educativa sta alla base di ogni formazione umana e li lascia un segno almeno generativo. Pertanto tale relazione va pedagogicamente (ovvero in funzione di formazione umana di ogni singolo soggetto, e il più possibilmente piena, integrale, “omnilaterale” come diceva Marx) pensata: teorizzata e messa in atto e giudicata, tanto nella sua positività quanto nella sua negatività.

Nella cultura critico-radical (pedagogica sì, ma anche psicologica, sociologica, istituzionale) degli anni Sessanta la comunicazione educativa e la sua tipologia relazionale sono state inchiodate al loro “letto di Procuste”, delineandone l’ambiguità, le aporie, i rischi di conformismo e di autoritarismo, come pure le capacità di liberare e emancipare: e si pensi a maestri come Don Milani o

Paulo Freire, ma anche Aldo Capitini e Danilo Dolci. Da allora la relazione educativa si trova in una condizione di problematicità interpretativa che la obbliga a teorizzarsi in *pro* e *contra*, secondo una lettura squisitamente dialettica. E alla luce della psicoanalisi, della teoria critica della società, della pedagogia della *Bildung* e del suo orizzonte ermeneutico, dello stesso decostruzionismo. In un *lavoro* sempre ri-aperto e sempre sfumato e complesso e problematico.

Certo alcuni ambiti della relazione educativa sono stati ancor più sottoposti a serrata analisi critica. Perché sempre centrali o perché oggi sempre più condizionanti. La famiglia, la scuola, i *media*. La famiglia è stata ben riletta in chiave formativa, in una saggistica assai articolata e di caratura anche assai fine. Si è demolita la figura del “padre padrone” come pure il profilo della madre come soltanto figura libidica, mettendo in rilievo anche il suo ruolo di castrazione, accanto a quel “codice materno” che si è fatto, via via, codice familiare *tout court*. Un testo come *Un genitore quasi perfetto* di Bettelheim è possibile leggerlo come un punto-d’-uscita di tutto un dibattito sulla famiglia: vista come agenzia che patologizza, che “uccide”, che perciò va fatta morire, rovesciando l’Edipo stesso che la governa, come indicavano Deleuze e Guattari. E poi la scuola: primo “apparato ideologico di stato” in cui la stessa relazione educativa (tra maestro e allievo) è già satura di ideologia e connessa al conformare socialmente deciso e reso obbligatorio. Una scuola che comunica per trasmettere, che si incardina sulla “ripetizione”, perfino nell’esame (analizzato con vera finezza da Foucault) e che mette al centro riti consolidati e mai la spontaneità e la creatività di un rapporto tra soggetti, contrassegnato da “cura”, “ascolto”, “prosemica”, “incoraggiamento”. Almeno fino a ieri. Ma anche nell’oggi. Infatti le nuove prospettive restano, spesso, molto/tropo spesso, disposte su un piano solo teorico.

E i *media*? Anch’essi formano e deformano. Dalla TV a Internet dando corpo a una relazione dipendente, esecutiva o subalterna, ma comunque non orientata in senso critico, anche là dove, con la multimedialità, si accede a un orizzonte più creativo. E poi: quel loro mondo virtuale si contrappone a quello reale e si fa via di fuga o sostituzione di ..., secondo un modello che isola anche quando fa comunicare, poiché azzerava la comunicazione reale fra soggetti: quel faccia-a-faccia che già Socrate indicava come il fattore-chiave del dialogo. Ma lì siamo ancora nel circuito dell’oralità mentre

oggi siamo nel tempo della tecnoscrittura e del multimediale? Sì, lo siamo, ma la logica della relazione educativa *basica* non è cambiata, non si può cambiare, non si *deve* cambiare. *Ergo* la relazione soggetto/*media* va analizzata, compresa, sostenuta e integrata anche. Perfino con un ritorno (certo non esclusivo) al pre-mediatico. E si pensi solo a ciò che sta accadendo nel gioco: attività rivelatrice di un passaggio all'artificiale che può forse anche inibirli nella sua specificità, nel suo essere gioco-libero e gioco-fantastico, e anch'esso libero.

Ma la relazione educativa c'è anche da parte di ciascuno con se stesso. Tra l'io che si è e il sé che si diventa. L'io può (e deve) essere *attore* di questo processo. E attore attento e premuroso che sappia l'importanza della *cura sui*, che sia stato allenato a svilupparla, che la renda, per se stesso, costume di vita (se non proprio forma-divita, come sarebbe auspicabile). Curare se stessi è riflettere su di sé (sugli eventi, sugli stati d'animo, sui bisogni, sulle attese, ecc.), conoscere se stessi (seguendo il *nosce te ipsum*, già platonico), stare nella propria interiorità e farla crescere (come? con le varie forme della cultura che sono proiezioni umane dell'umano stesso), sviluppare "esercizi spirituali" per far crescere il proprio sé, sottoponendolo a mutamento e a disciplina insieme.

Anche questa frontiera ha la sua relazione educativa (o diseducativa) propria dell'io rispetto al sé: l'io deve porsi in servizio di un sé più autonomo e più ricco, umanamente ovvero culturalmente. Una relazione educativa si di cura, di mutamento, ma anche di vigilanza, di vigilanza continua, affrontata in vario modo, ma resa un *habitus* costante e primario. L'io stesso si fa mediatore tra io e sé, se si veste degli abiti del giudice di se stesso, come rilevarono in modo esemplare S. Agostino e poi Rousseau, ma in parte anche Proust nei loro capolavori massimi dell'autobiografia occidentale.

Una relazione, questa, che reclama impegno e impietosità rispetto a se stessi, che deve smascherare, denudare, porre *en question* per far-rinascere e crescere *iuxta propria principia*, ma ben orientata verso una più piena integralità umana (il che può apparire un ossimoro, ma non lo è).

Il testo di Vanna Boffo conduce con perizia e sensibilità pedagogica acutissima lungo questa frontiera. Si dà come *vademecum* per fronteggiare i confini complessi di questa categoria fondante, *sub iudice* e in-aggiornamento al tempo stesso. Periplo che l'autrice compie con precisione e decisione, per consegnare al lettore e

un'idea di formazione complessa e matura, e un modello di relazione educativa sì problematico e aperto, ma anche duttile, attuale, comprendente. E capace di affrontare/guidare la stessa difficoltà che tale categoria pratica sta vivendo nel nostro tempo e di orientarla verso una propria gestione sagace e saggia e produttiva. Tutto il testo è da leggere e nelle introduzioni e nelle parti antologiche, che tra loro dialogano con organicità e conducono il lettore a rileggere sia il proprio personale vissuto sia il proprio compito educativo, che deve gestire in modo da creare una sinergia critica e comunicativa al tempo stesso, che può dare – in *interiore homine* e nell'agire istituzionale – i suoi buoni frutti. Frutti di comprensione, di dialogo, di accompagnamento che possono divenire nell'altro a cui tali azioni sono rivolte un neo-*imprinting* culturale capace, forse (ma è questo l'auspicio) di rinnovare *ab imis* (per via scientifica e per via riflessiva strutturalmente congiunte) la pratica teorica e/o la teoria applicata della relazione educativa. Che sempre attiva, o si attiva su, una teoria. Anche arcaica, anche distruttiva che sia. Oggi possediamo gli strumenti per ri-pensarla e cambiarla. E renderla formativamente più efficace. E Vanna Boffo ci guida nel tener viva questa speranza, con coscienza vigile e con volontà *bien réglée*.

Franco Cambi

INTRODUZIONE

In ultima analisi,
qual è la cosa più utile all'uomo in quanto uomo?
Discorrere sul linguaggio, o sull'essere e il non essere?
Non è piuttosto imparare a vivere una vita umana?
Pierre Hadot, *La filosofia è un lusso?*

La grandezza dell'uomo è sempre quella
di ricreare la propria vita.
Simone Weil, *L'ombra e la grazia*

All'origine di alcuni materiali che compongono il presente volume c'è un percorso di ricerca, svolto nell'anno accademico 2006-2007, all'interno di un Corso di Perfezionamento, diretto da Franco Cambi, presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. L'epigrafe del Corso, *Comunicazione interpersonale e relazione educativa: tra famiglia e scuola*, richiamava la centralità della relazione e della comunicazione per la comprensione dello sviluppo del bambino e dell'adolescente. L'intento di quei seminari, condotti da chi scrive, era quello di approfondire alcune tematiche relazionali centrali per la formazione della professionalità docente, dalla scuola materna alla secondaria superiore. Un insegnante efficace, così come un genitore sufficientemente adeguato, devono essere capaci di buone relazioni, devono sapere che, attraverso la prospettiva relazionale, gli apprendimenti vengono traghettati e hanno la possibilità di divenire saperi e patrimonio culturale e personale di ogni studente.

La metodologia scelta si concentrò sull'analisi di testi e sull'approfondimento del percorso teorico svolto dagli autori di quei brani, appunto un lavoro su *autori e testi*. L'analisi del testo permetteva di arrivare al cuore della teoria senza la mediazione di altri interpreti, il libro *parlava* dell'autore e consentiva di avvicinare i saperi *dall'interno*. La modalità dialogica permetteva a tutti i partecipanti di far calare le conoscenze nella pratica scolastica quotidiana, attivando una sperimentazione di come il sapere 'cresca' in una comunità di apprendimento. Il metodo didattico metacognitivo veniva applicato e sperimentato *in presa diretta*.

Al termine del percorso seminariale, ci accorgemmo di aver attraversato il tema della relazione educativa, seguendo la traccia del

ciclo di vita dell'uomo attraverso la doppia valenza dell'interiorità, ovvero dello sviluppo dell'individualità personale, e della formazione, nei luoghi istituzionalmente deputati alla educazione formale del soggetto, la famiglia e la scuola.

Nel riprendere, per portare a compimento, il progetto iniziale, è stato molto ampliato l'insieme dei testi e ha preso corpo la metodologia della ricerca pedagogica che si esprime attraverso l'intenso ricorso ad altre scienze dell'educazione, la psicoanalisi in primo luogo. Così, il percorso del volume si snoda attraverso autori che hanno indagato il relazionale dal punto di vista psicoanalitico, da quello psicologico, a quello più squisitamente pedagogico, per approdare ai punti di osservazione della filosofia dialogica ed ermeneutica del Novecento, con incursioni nel campo della letteratura italiana e francese. Il quadro ricomposto offre uno spaccato, certo parziale, anche personale, assolutamente non esaustivo, ma piuttosto interpretativo, di un modo di percepire, approfondire e offrire una visione educativo-formativa del relazionale.

A distanza di anni, la riflessione pedagogica sulla relazione educativa rimane sempre centrale e dominante, non solo sul versante della pedagogia generale, ma anche per le ricerche inerenti la pedagogia speciale, come anche per la storia della pedagogia e per tutte le discipline che afferiscono a questi settori scientifici, dalla filosofia dell'educazione, alla pedagogia della famiglia, alla pedagogia di comunità, alla pedagogia interculturale o di genere, alla didattica generale o alla storia dell'educazione e molti altri ambiti di ricerca potrebbero essere citati, senza mai raggiungere l'esaustività. In tal senso, la categoria di relazione, declinata secondo il versante interpersonale prima, e educativo-formativo, successivamente, rappresenta un "fondamentale" della ricerca pedagogica. Per questo motivo, ci è parso ancora attuale riflettere su una tematica così determinante per la costruzione del soggetto post-moderno, per l'analisi delle pratiche didattico-educative, per lo sviluppo del rapporto educatore-bambino o educatore-adolescente nei contesti di vita scolastici e familiari. I servizi educativi, che negli ultimi decenni, particolarmente in Italia, hanno avuto una maggiore diffusione, hanno il compito centrale di creare e sostenere relazioni educative adeguatamente congruenti per lo sviluppo del bambino e dei suoi genitori.

Dunque, è indiscussa la centralità di un sapere relazionale che possa permetterci di capire noi stessi, gli altri, i figli, gli allievi e possa essere aperto alla possibilità di comprendere comunità e so-

cietà del futuro. Infatti, il punto determinante per la pedagogia attuale è quello di interrogarsi, sempre più a fondo, in quale direzione andare e con quali mezzi procedere. Potremmo affermare che i saperi della relazione sono conoscenze e strumenti *sull'uomo e per l'uomo* attuale, ma anche per capire l'uomo del passato, e quello del futuro. Intento del volume è quello di orientare, comprendere, attuare le dimensioni del relazionale nei contesti della singolarità della persona umana, come in quelli sociali ed educativo-formativi, nella scuola, come nei servizi per l'infanzia. Le relazioni sono il canone di ciascun soggetto, nella relazione, il bambino nasce e, sempre, nella relazione il bambino impara a percepirsi come individuo separato, attraverso le relazioni interpersonali il bambino apprende i saperi del mondo e, in fondo, l'apprendimento dai primi anni di vita, fino alle soglie dell'adulità, è veicolato dalle dimensioni positive o negative del relazionale.

Le relazioni si specificano attraverso la comunicazione. Questa è la prima prospettiva di indagine. Nel volume viene indicato, proprio, come le tipologie comunicative, gli stili comunicativi, rappresentino la qualificazione della relazione educativa. Tra relazione, comunicazione e formazione sussiste una circolarità dialogica virtuosa mediante cui è possibile intravedere le caratteristiche del formativo e dell'educativo. I rapporti fra le persone avvengono per mezzo di comunicazioni che danno forma ai soggetti. Se un bambino sarà esposto per l'arco della propria infanzia a modalità comunicative particolarmente maltrattanti, riceverà in eredità comportamenti abusanti. Anche se i modelli deterministici di spiegazione dei comportamenti umani hanno fatto il loro corso, è possibile prevedere l'esito degli stili familiari che, tramite la comunicazione, *formano*, appunto, il soggetto-bambino.

La comunicazione a cui nel volume ci si riferisce non riguarda solamente quella interpersonale, ma l'analisi si amplia anche a quella mediata. Oggi, nel secondo decennio degli anni Duemila non possiamo più ignorare la massiccia tecnologizzazione delle vite dei soggetti occidentali. I mezzi di comunicazione, digitali e non, hanno invaso e pervaso la vita di ciascuno. La connettività è una qualificazione della persona umana. Tuttavia, come la strabordante presenza dei *media* nelle vite quotidiane di bambini e adolescenti modifica la percezione del loro reale? Come e quanto interviene sulle capacità di apprendimento? Quanto abbassa la soglia dell'attenzione, riducendo gli spazi della medesima a figure che passa-

no sempre più veloci nelle immagini di uno schermo? Quanto un monitor racchiude la percezione della vita e/o la ridimensiona a seconda della grandezza, della luminosità, della velocità? Le domande sono tutte urgenti e pressanti, perché mai, prima di adesso, la tecnica aveva invaso la vita degli uomini, ma soprattutto la vita dei soggetti in formazione, a partire dai primi mesi di vita.

La seconda prospettiva di indagine guarda alle relazioni interpersonali, educative e formative attraverso la categoria di cura. Il processo della cura sta dentro le relazioni, sempre, per presenza o per assenza. Molto più spesso è una cura distratta, anche la cura educativa. Per questo motivo è così importante, in pedagogia, riaffermare che ogni azione quotidiana, all'interno delle situazioni educative deve, necessariamente, essere pensata con cura per essere agita, poi, con altrettanta cura. La cura è la dislocazione dello sguardo verso il dettaglio irricognoscibile, la cura è la lettura del contesto, prima che scompaia dallo sfondo. Il modello della cura, intendendo con ciò la cura pedagogica, deve farsi, sempre più, un modello di formazione *alla* cura, *con* cura, *nella* cura. Però, è necessario imparare la cura poiché non è mai abbastanza l'apprendimento che facciamo della cura. In quanto attività umana lasciata ai margini, in quanto esercizio della disponibilità verso l'altro, in quanto cura dell'altro, in quanto modalità di azione volta a non imporre il potere sull'altro, la cura è distante dal mondo affermato delle economie dominanti, è lontana dai modelli educativi dell'efficacia e dell'efficienza umana. La cura dà all'altro, in modo disinteressato, segue la logica del dono e non dello scambio con un ritorno. Per tutto questo, la cura educativa non è prescrittiva, non impone il proprio pensiero, ma sollecita alla comprensione. Relazione, cura e formazione rinnovano una sinergia dialettica che può divenire modello educativo per le nuove generazioni. Sempre, che gli educatori attuali sappiano interpretarlo e applicarlo.

La terza prospettiva di indagine della categoria di relazione educativa riguarda la cura di sé, espressione originaria della cura, e modello di formazione dell'uomo greco e latino. Il volume riprende e ripropone tale modello come *il* modello per la costruzione della soggettività del presente e del futuro. La cura di sé è l'espressione più elevata della *paideia*, della *humanitas*, della *Bildung*, i passaggi storici della formazione umana dell'uomo. Ognuno di questi passaggi è, appunto, attraversato dalle dimensioni della cura di sé. Attraverso l'ascolto, l'attenzione, il dialogo, la scrittura, la lettura, esercizi

e modi di essere, al contempo, ogni soggetto adulto può giungere a curare, ovvero a sostenere, la propria formazione, può continuare, per tutto l'arco della vita, a darsi una forma attraverso l'apprendimento istituzionale e non istituzionale. L'ultimo aspetto del percorso di ricerca del volume riguarda il soggetto adulto, nella propria piena adultità. La formula, solo apparentemente innovativa del *lifelong learning*, si applica con una certa evidenza alle riflessioni che animano l'ultimo gruppo di testi proposti. Si chiude, allora, l'analisi intrapresa per cercare di proporre alcune tracce per osservare la relazione educativa come veicolo dei fondamenti della soggettività umana.

Il soggetto/individuo/persona può imparare a conoscere se stesso come pratica per curare se stesso. Ogni uomo ha bisogno della cura dell'altro, siamo esseri relazionali, dobbiamo re-impararlo nella quotidianità degli affetti, ma anche dei luoghi. Imparare la cura degli affetti significa sentire gli altri come prossimi significativi, significa comprendere e conoscere la relazione come veicolo della nostra umanità. Imparare i luoghi della cura significa esercitare la cura di sé nei luoghi di lavoro, nelle professioni, nel tempo più lontano dalla cura medesima, nei luoghi della politica, non solo in quelli della socializzazione.

In ultima analisi, gli sviluppi futuri della presente ricerca potrebbero coinvolgere proprio gli aspetti adulti della relazione educativa. Da una parte, i lavori e le professioni, dall'altra, l'espressione della politica, nelle forme di democrazie mature. Questo è un compito precipuo della pedagogia e della formazione. Svolgere un ruolo di riflessività critica verso i modi e le azioni mediante cui l'uomo diviene quello che è. Questo è il compito che, come compagni di viaggio più maturi, ma soprattutto come guide, dobbiamo svolgere nei confronti dei bambini, degli adolescenti e dei giovani che ci troviamo a dover orientare e seguire, come genitori, come educatori, come insegnanti: come professionisti della formazione umana dell'uomo.

Firenze, 11 marzo 2011

Vanna Boffo

Ringraziamenti

Un sentito ringraziamento va a Franco Cambi che mi ha permesso di usare, sperimentare e riflettere sui materiali iniziali che hanno costituito il primo nucleo di testi del volume. La sua guida, negli anni, continua ad essere preziosa e vivificante.

Grazie a Paolo Federighi, per la libertà del pensiero e l'orizzonte aperto al mondo. Nell'adulità, libertà e apertura sono le condizioni per sperimentare l'autenticità.

A Lila e Antonio, e a tutti i miei

La relazione educativa: alle origini del sé

Tutto quello che in me è prezioso, senza eccezione,
viene da ciò che è altro da me;
non come dono, ma come prestito
che deve essere continuamente rinnovato
Simone Weil, *L'ombra e la grazia*

1. L'origine della relazione: alcune tracce

Trattare il tema delle *relazioni interpersonali* significa dirigersi verso un territorio esplorato a fondo da settori che hanno il loro perno nelle riflessioni espresse dalle scienze umane, fra queste, le discipline filosofiche, sociologiche, psicologiche. In tal senso, dobbiamo alla letteratura psicoanalitica, certamente, alcune delle indagini di più lungo corso. Prima di parlare di relazioni interpersonali, è interessante, però, vedere come la *relazione* sia categoria portante del Novecento, nei campi precedentemente segnalati, come anche negli ambiti filosofici di natura esistenzialistica, si pensi a Martin Buber oppure a Paul Ricoeur o a Emmanuel Lévinas, ma anche al gruppo dei fenomenologi di Gottinga (De Monticelli, 2001), oppure a tutti i filosofi che, successivamente al manifesto neopositivista di Vienna del 1929 (Hahn, Carnap, Neurath, 1929, trad. it. 1979), optarono per lo studio del linguaggio o l'analisi dei fondamenti delle scienze. Parlare di *relazione* vuol dire, anche, sondare uno dei principali e attuali temi pedagogici a cui, però, la pedagogia ha dedicato, in fondo, uno spazio contenuto rispetto ad altre tematiche ben più esplorate e che, solamente in questo primo decennio degli anni Duemila, ha avuto diffusione adeguata.

Perché la categoria di *relazione*, a ben vedere, è così importante, “di base”, quasi un archetipo della riflessione contemporanea? Ci limiteremo solo all'occidente, pur se interessante sarebbe analizzare un pensiero a noi così lontano come quello espresso nelle filosofie e nelle religioni orientali. Anche la fisica moderna trova i propri fondamenti in una rappresentazione relazionale dell'immagine della natura. Il principio di indeterminazione di Heisenberg

si fonda su una relazione. L'interpretazione, come anche la spiegazione, degli avvenimenti evidenti nella realtà dell'infinitamente piccolo hanno la propria dichiarata possibilità di essere capiti a partire da una *relazione*, non da dati univoci o singoli, ma da una relazione. Infatti, il principio di indeterminazione di Heisenberg, struttura fondante della meccanica quantistica, considera una relazione fra due grandezze vincolate ad essere *insieme* per descrivere all'uomo la conoscenza della materia, ovvero i dati della posizione e della quantità di moto.

Non meno importanti sono gli studi etologici di Harry Harlow (1958) e Konrad Lorenz (1949), a cavaliere degli anni Cinquanta del Novecento, e gli studi neurobiologici che da circa venti anni a questa parte hanno iniziato a produrre conferme sulla possibilità che la relazione sia alla base della sopravvivenza dei primati e delle forme più evolute di specie (de Waal, 2006).

La *relazione* è asse portante del pensiero filosofico del Novecento, elemento determinante dello sviluppo della psicoanalisi del secondo Novecento, matrice di riferimento per la nascita di nuovi saperi, si pensi soltanto alla crescita esponenziale degli studi sulla comunicazione, certamente tema dominante, oggi, per capire lo sviluppo umano. Si pensi anche, però, agli studi in campo economico dove il concetto di relazione-con-l'altro è alla base dei più importanti risultati delle attuali dottrine economiche (Nash, 1950). Si potrebbero citare ancora molti altri campi del sapere umano, ma ciò che val la pena di sottolineare è il passaggio che, nell'arco di tutto il Novecento, il pensiero *dell'uomo* e *sull'uomo* ha compiuto: da individuo a soggetto dotato di senso in relazione, in rapporto, all'altro-da-sé. Allora, i due poli della nostra riflessione sono proprio questi: da una parte la *relazione*, e il portato teoretico di cui è carica e che ci permette di comprendere appieno il significato di *relazione educativa*, dall'altra parte, troviamo la voce che dà senso alla relazione fra due soggetti, fra due persone, ed è l'*altro*, l'altro-da-sé, ma anche l'altro-da-me, il secondo polo della relazione, il rappresentante della dimensione intersoggettiva, senza cui non è possibile avere nessuna relazione manifesta.

Dal punto di vista degli studi filosofici, una delle voci principali, a cui fare riferimento per capire il *concetto di relazione* e l'indisgiungibile *altro*, a cui tale concetto si lega, è Martin Buber che nel 1923 pubblica il saggio *Io e tu*. Afferma Buber:

La parola fondamentale io-tu fonda il mondo della relazione. [...]

Sono tre le sfere in cui si instaura il mondo della relazione [...].

La prima è la vita con la natura. Qui la relazione oscilla nel buio, al di sotto della parola. Le creature reagiscono di fronte a noi, ma non hanno la possibilità di giungere fino a noi, e il nostro dir-tu a loro è fissato alla soglia della parola.

La seconda è la vita con gli uomini. Qui la relazione è manifesta, in forma di parola. Possiamo dare e ricevere il tu.

La terza è la vita con le essenze spirituali. Qui la relazione è avvolta nelle nubi, ma capace di manifestarsi, muta, ma creatrice di parola. Non usiamo alcun tu e tuttavia ci sentiamo chiamati, rispondiamo – costruendo, pensando, agendo: diciamo con il nostro essere la parola fondamentale, senza poter dire tu con le labbra.

(Buber, 1923, trad. it. 1993, p. 62)

Qui è possibile osservare come la relazione non sia solamente un modo di essere, di stare nell'esistenza, proprio dell'uomo, ma sia una struttura originaria, quella senza la quale l'uomo, ogni uomo non avrebbe il proprio senso. Continua Buber: "All'inizio è la relazione: categoria dell'essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell'anima; all'inizio è l'a priori della relazione, il *tu innato*" (*Ivi*, p. 78). Ancora, Buber sottolinea come l'uomo diventi tale a contatto con il tu (*Ivi*, p. 79) e lo scambio reciproco dia forma piena e completa ai due soggetti del rapporto. La relazione modella coloro che sono legati al suo interno e, in questo dar forma, la relazione è veicolo di educazione, è passaggio di apprendimenti, di acquisizioni sulla vita e sulle persone. Infatti, in quale altro modo l'educazione che forma e conforma i soggetti agisce come veicolo di saperi, di pratiche, di esperienze? Attraverso il legame che si stringe fra i membri di un medesimo gruppo, attraverso la relazione, appunto, l'educazione transita dai padri ai figli, dalle madri ai bambini, all'interno della famiglia, divenendo modello di vita in comune.

Come afferma Franco Cambi (2000, 2008), tutti i tratti attraverso cui l'educazione si manifesta sono contrassegnati dalla presenza di relazioni significative che si fanno, appunto, relazioni educative. In primo luogo, la dimensione biologica del soggetto, caratterizzata dalla relazione materna-primaria, è contrassegnata dai passaggi educativi che "segnano" la relazione fra la madre e il bambino, fra i genitori e i figli. La natura relazionale dei legami fa-

miliari ha un contrassegno biologico intenso che, però, non si manifesta in maniera deterministica, bensì attraverso un dato culturale inequivocabile. Ciò significa che la relazione primaria madre-bambino è connotata biologicamente, ma ancor più è determinata dalla matrice culturale entro la quale l'educazione trova tutta la propria espressione. La cultura è il segno stesso dell'apporto umano e di amore della madre e del padre verso il figlio. In tal senso, le teorie che dal punto di vista psicologico si sono occupate dello sviluppo e della crescita del bambino, si pensi a Jean Piaget, nella prima metà del Novecento, o a Lev Semënovic Vygotskij (1934, trad. it. 1990), oppure agli psicoanalisti delle relazioni d'oggetto, a partire da Melanie Klein, passando per Donald Winnicott, giungendo fino a John Bowlby, hanno elaborato molto sapere pedagogico, nel senso che hanno contribuito a sondare la costruzione del bambino a partire proprio dalla sfera biologica. Tali teorizzazioni hanno illuminato un aspetto dello sviluppo infantile, quello psichico, che maggiormente è stato ripreso dagli studi educativi che si sono occupati di relazioni genitoriali, familiari e scolastiche.

Successivamente alla crescita biologica, Cambi assegna al processo educativo dell'*inculturazione* (Cambi, 1999) un ruolo importante per la costruzione educativa soggettiva e sociale. Inculturazione significa proprio entrare a far parte della società in cui si nasce. Rappresenta un momento importante per la vita di ogni bambino, infatti è attraverso l'inculturazione che è possibile assistere al passaggio delle pratiche educative che caratterizzano una società. L'inculturazione permea i saperi e, a loro volta, i saperi contrassegnano le educazioni soggettive. Imparare a usare le posate, a inserire un bottone in un'asola, a fare un fiocco, a salutare, sono tutti segni che manifestano il significato soggiacente all'appartenenza a una comunità.

Il terzo passaggio educativo è caratterizzato dai processi/percorsi apprenditivi e ha luogo nelle istituzioni formali, quali la scuola, in primo luogo, e poi i luoghi di apprendimento dell'extra scuola, i luoghi dove si svolgono attività sportive o di apprendimento ludico-motorio, musicale e coreutico. Apprendere vuol dire educare la propria mente e il proprio corpo, come Foucault (1984, trad. it. 1985) ben rammenta. L'apprendimento è necessario a nutrire la vita della mente e a conoscere e ri-conoscere la propria individualità. Apprendere è un processo educativo e formativo: educativo in quanto si apprendono discipline e saperi che conformano i soggetti

ai saperi del luogo e del tempo, formativo in quanto i corpi e le menti sono educate, sono forgiate, sono costruite in-dipendenza-dalle culture che permettono la veicolazione di alcuni tipi di apprendimento a scapito di altri. La formazione, infine, rappresenta il culmine e l'apice del processo educativo.

L'educazione e la formazione, oggi in modo particolare, hanno un debito oneroso verso il soggetto/uomo perché devono essere chiamate in causa per capirne le derive e le risorse. All'educazione, in quanto insieme delle azioni che dirigono uomini, culture e società verso la propria riproduzione, la propria standardizzazione, ma anche la propria trasformazione, compete di dare risposte e segnare vettori di orientamento, in contesti sociali globalizzati e liquidi, che si contaminano universalmente. La relazione educativa è sempre anche, e oltre, formativa. La formazione è educazione e viceversa.

Da una parte, infatti, il termine relazione richiama il latino *re-ligo* che significa legare insieme (Cigoli, 1997, pp. 22-23), rimandando a un rapporto stretto in cui i due soggetti opposti si avvicinano, fino a comprendersi e capirsi nella profondità della mente. Da un altro punto di osservazione, il termine relazione può essere riferito al latino *re-fero*. Quest'ultimo ha una polisemia semantica orientata alla direzione di senso, alla significanza, alla responsabilità che emerge dai membri della relazione che si comportano reciprocamente. Proprio questa doppia matrice indica quanto il concetto di relazione sia denso di attribuzioni e quanto trattenga di educativo e formativo. La *relazione*, è possibile affermare, concede sempre educazione e formazione, perché è proprio nello scambio reciproco che il passaggio dei saperi e dei significati educativi e formativi avviene. Come è stato già affermato è, però, la formazione il livello più elevato, a cui tendere, per la costruzione della persona umana. La formazione, infatti, è sempre formazione del sé, nelle pieghe della interiorità personale, ma anche acquisizione di saperi, di competenze, di abilità attraverso l'apprendimento formale e non formale. Guardando alla formazione si comprende, più approfonditamente, la necessità della presenza dell'altro, di colui senza il quale nessuna formazione ed educazione sono possibili per il soggetto/persona.

Tornando alla riflessione filosofica, anche Lévinas sottolinea l'importanza della relazione con l'altro per il riconoscimento del sé. Per Lévinas è il *viso* il segno della manifestazione dell'altro che irrompe nella quotidianità della vita umana. Ogni tu è portatore di

un *viso-alterità*. La ricerca del senso e del significato della vita passa, appunto, per il *viso dell'altro* (Lévinas, 1972, trad. it. 1998, pp. 73-77). Tale manifestazione amplia i confini dell'io e permette la conoscenza altrui, l'allargamento degli orizzonti del ristretto mondo interpersonale. Lasciarsi interpellare dal viso dell'altro vuol dire aprirsi alla responsabilità per l'altro. Come Lévinas, anche Ricoeur richiama il *senso dell'altro* per andare a cercare il significato della soggettività novecentesca. Ricoeur, nel volume *Sé come un altro* (Ricoeur, 1990, trad. it. 1993, pp. 75-79), affrontando il tema filosofico del soggetto, esprime una profonda ricerca sulle categorie di 'sé' e di 'io', affermando che la questione del sé richiama sempre e comunque il problema dell'alterità, appunto dell'altro-da-sé. Affrontare il significato di che cosa sia il sé dell'individuo vuol dire andare a cercare l'altro per capire il soggetto, la persona, l'essere umano che ciascuno di noi è. Il titolo del volume *Sé come un altro* attesta proprio questa ragione, affermare l'individualità dell'uno-persona o individuo significa rivolgersi all'altro che il sé immediatamente richiama.

La categoria di relazione esprime al contempo e la presenza dell'altro e il fondamento stesso dell'io/sé. Prendere le mosse da questo assunto è il punto di partenza per comprendere la relazione educativa e formativa.

2. *L'intersoggettività e la cura*

Associata alla nozione di *relazione*, categoria reggente nella descrizione delle "cose" umane, ma anche asse paradigmatico per la spiegazione dei fenomeni naturali, oltretutto biologici, si trova quella di comunicazione. Sembra importante sottolineare come non si possa parlare di *relazione* senza evocare il mezzo che la determina, la *comunicazione*. Ed è proprio la dimensione comunicativa della relazione che rappresenta, attualmente, la frontiera di ricerca più interessante, sia in ambito psicoanalitico, come in ambito neurobiologico e anche in ambito filosofico. Si pensi agli studi di Peter Fonagy e di Mary Target (2001; 2002, trad. it. 2004 con Gergely, Jurist), Daniel Stern (1985, trad. it. 1987), da una parte, oppure a quelli di Daniel Siegel (1999, trad. it. 2001; 2003, trad. it. 2005), dall'altra, a quelli di Daniel Dennet e David Metzinger, dall'altra ancora. Si intravede, in tal modo, la rete teorica attraverso la quale la categoria

di relazione viene assunta come architrave per comprendere uno dei vettori portanti dell'educazione e della formazione umana, nei legami familiari, nelle reti sociali e nei percorsi culturali.

Il soggetto, la persona umana, trae origine costitutiva dalla relazione interpersonale che si instaura fra il bambino e la madre fin dal concepimento. Per cercare le ragioni dell'essere della persona umana, ma anche quelle della costituzione esistenziale di ogni individuo, è necessario capire il modo con cui la relazione si costituisce e si forma. La comunicazione rappresenta il vettore della relazione, ciò senza cui la relazione non potrebbe avere luogo. L'intersoggettività viene compresa a partire dalla relazione, da cui proviene e nella quale si dà forma, ma può essere interpretata attraverso i modi della comunicazione, che manifestano pienamente la qualità della relazione stessa. Dunque, la relazione e la comunicazione si trovano in un circolo virtuoso, dipendono l'una dall'altra. La comunicazione qualifica la relazione: se quest'ultima rappresenta il legame di senso fra due soggetti, la comunicazione esprime il modo operativo del medesimo legame. Così facendo, dà dimensione anche alle caratteristiche dell'intersoggettività che soggiace alla relazione ovvero al mezzo dell'esperienza cosciente umana.

L'esperienza intersoggettiva che si articola, fin dagli esordi della vita dell'uomo, nella relazione madre-bambino, è ben messa a fuoco dagli studi psicoanalitici degli psicoanalisti delle relazioni d'oggetto, ma è attraverso la comunicazione formativa che la relazione genitoriale e familiare raggiunge la completa pienezza e la possibilità di darsi adeguata forma.

Ma cosa è l'intersoggettività che continuiamo a richiamare?

L'intersoggettività è lo studio della relazione interpersonale che ha luogo fra due soggetti ovvero due esseri umani, due persone che possono essere diverse per genere, per età, per appartenenza sociale. L'intersoggettività osserva, da un punto di vista fenomenologico, la relazione interpersonale. Il richiamo alla dimensione fenomenologica è importante poiché l'atteggiamento del fenomenologo è quello del ricercatore che arriva alle esperienze soggettive colte nella loro profondità d'essere. Con le parole di Edith Stein, è possibile affermare che l'atteggiamento di colui che indaga e che desidera comprendere pienamente il senso delle relazioni interpersonali, come anche delle dimensioni intersoggettive della vita umana, è colui che "ha gli occhi spalancati, guarda il mondo in maniera 'disinteressata' [...]. La conoscenza scientifica in generale [...] si

prefigge il compito di cogliere le cose stesse abbandonandosi ad esse in modo del tutto disinteressato” (Stein, 1932, trad. it. 1998, p. 37). Ugualmente, potremo affermare, lo stile di pensiero che è necessario adottare è proprio questo, come un imperativo, “ritornare alle cose stesse” (Merleau-Ponty, 1945, trad. it. 1965, p. 17).

Perché osservare e capire la relazione interpersonale come una dimensione intersoggettiva della vita umana?

Per comprendere pienamente che la vita del singolo è in stretta connessione con i molti, per poter affermare che il rispecchiamento relazionale è la vita dell'essere umano, e non solo la sua rappresentazione. Soprattutto, perché l'esperienza umana implica un apprendimento continuo che muta costantemente le parti interessate all'apprendimento medesimo, muta i soggetti che lo agiscono e lo interpretano (Varela, 2006, p. 88). Ancor più importante è l'affermazione che Varela ci consegna: “Occorre volgerci [...] a un'esplorazione sistematica dell'unico legame fra mente e coscienza che appare al tempo stesso ovvio e naturale: la struttura dell'esperienza umana” (*Ivi*, p. 65). Avvicinare il senso dell'esperienza intersoggettiva, vuol dire iniziare a comprendere il senso dell'esperienza umana o, secondo altri parametri, significa avvicinarsi al senso delle azioni umane. Il fine del nostro discorso è appunto questo: andare alle cose stesse del nostro essere uomini e donne, di un tempo di crisi e, soprattutto, di un tempo di crisi relazionale.

Da dove partire per osservare e comprendere l'intersoggettività, per capire l'origine delle relazioni interpersonali?

Affermano Gallese, Migone e Eagle in un interessante articolo sui neuroni specchio:

L'individuo ha una capacità innata e preprogrammata di internalizzare, incorporare, assimilare, imitare [...] lo stato di un'altra persona e i neuroni specchio costituiscono la base di questa capacità. Ma per il raggiungimento della sua piena espressione questa predisposizione ha bisogno di avere come complemento un adeguato comportamento del *caregiver* che lo rispecchi, interagendo con lui in modo coerente e prevedibile. La qualità della relazione con il *caregiver* quindi è di straordinaria importanza, dato che, come anche Fonagy e Target [...] hanno mostrato nel contesto dei loro studi sulla funzione riflessiva [...], la capacità della madre di pensare e reagire più correttamente possibile agli stati mentali del bambino gli permetterà di costruire la sua capacità di comprendere i propri stati mentali come pure quelli degli altri. (Gallese, Migone, Eagle, 2006, p. 544)

Dunque il punto di partenza per comprendere a fondo l'origine delle relazioni interpersonali è la relazione con un *caregiver*. Il *caregiver*, nel linguaggio scientifico, indica colui/colei che presta cure, che dà cure, che si prende cura dello sviluppo interiore, fisico e sociale di un soggetto che deve ricevere cure per la sopravvivenza quotidiana. Il *caregiver* è la madre, il padre, comunque il soggetto privilegiato che si prende cura dell'essere umano che necessita di amore, attenzione, dedizione per crescere e ben vivere. Se oggi abbiamo una conoscenza approfondita e multiprospettica del modo in cui la relazione madre-bambino si sviluppa, lo dobbiamo al sapere psicoanalitico che ha contribuito, in primo luogo, a dare significato agli studi sull'intersoggettività, sia di carattere filosofico, sia di carattere neuroscientifico.

Le prime indagini risalgono alle osservazioni di Melanie Klein e di Anna Freud che, all'interno di contesti psicoanalitici, rigidamente governati dallo studio e dall'applicazione della psicoanalisi su soggetti adulti, si rivolsero al bambino e alla relazione madre-bambino, non solo come individui da trattare, ma anche come soggetti da studiare per migliorarne le condizioni psichiche e il benessere ambientale. Attraverso di loro, la psicoanalisi inglese, prima, e poi, la psicologia e la pedagogia hanno potuto capire l'importanza della relazione materna e genitoriale per uno sviluppo sano dei bambini. Autori come Donald Winnicott hanno posto pietre miliari sul sapere inerente l'infanzia e la genitorialità. Certamente, però, dobbiamo a John Bowlby la teorizzazione scientifica che ha permesso al sapere sulla relazione materna di divenire il punto di partenza per l'interpretazione dei legami affettivi e familiari.

La svolta di Bowlby è epocale e introduce, all'interno della riflessione psicoanalitica, una metodologia di ricerca e di pratica sperimentale che renderanno la teoria dell'attaccamento universalmente riconosciuta come la teoria in grado di spiegare la natura del legame madre-bambino (Bowlby, 1969, trad. it. 1972; 1973, trad. it. 1975; 1980, trad. it. 1983). Infatti, se da una parte Anna Freud aveva evidenziato che l'allontanamento del bambino dal *caregiver* poteva indurre il bambino in uno stato di regressione e poteva seriamente danneggiarne lo sviluppo psichico, sociale e cognitivo, sarà Bowlby che scoprirà perché l'allontanamento del bambino dalla madre, attuato senza adeguate condizioni di supporto della perdita, da parte del bambino, potranno dar luogo a esiti infausti della crescita infantile.

La relazione di attaccamento rappresenta la protezione interna ed esterna da agenti che potrebbero seriamente danneggiare il bambino. Ha una valenza filogenetica, attraverso i secoli e le ere, ma anche ontogenetica, attraverso i cambiamenti psichici dell'uomo. I quattro livelli dell'attaccamento, insicuro-ambivalente, insicuro-evitante, sicuro e insicuro-disorganizzato, rappresentano altrettante modalità di costruzione della relazione con il *caregiver*. L'attaccamento diviene, nella strutturazione psichica e comportamentale, un tratto della personalità del bambino, prima, e dell'adulto, successivamente. Specularmente all'attaccamento, si costituisce la dimensione responsiva della madre o del *caregiver*. La responsività è la qualità materna per mezzo di cui una madre si prende cura del proprio bambino, capisce quando nutrirlo e quando metterlo a dormire, quando coccolarlo o quando lasciarlo da solo.

Ciò che contraddistingue la ricerca sull'attaccamento è il radicale cambio di prospettiva che viene operato rispetto alle posizioni psicoanalitiche delle pioniere Klein e Anna Freud: l'importanza dell'amore materno inizia a divenire un tema di ricerca scientifica centrale per capire la nascita di una nuova persona umana. Non solo l'amore, ma la capacità di diffonderlo, la capacità di manifestarlo, la capacità di dispensarlo divengono saperi essenziali della costruzione dei legami filiali e dello sviluppo di ogni forma di benessere relazionale. Sicuramente, questo atto di cura profonda e continuata, il dare amore con la consapevolezza di comunicarlo, modifica il modo di vedere delle madri, lo muta radicalmente. La mente della madre, ma anche di chi si dispone alle cure dell'infanzia, come anche alla cura dell'altro, muta e si trasforma e, così facendo, muta e trasforma anche la mente dell'altro, in un rapporto di creazione continua e di trasformazione incessante delle relazioni umane. Se la madre è neurofisiologicamente portata a questi cambiamenti (Ammanniti, 2008), oggi sappiamo che ognuno può, e dovrebbe, agire condotto dall'amore e non solo dalla razionalità fredda e deterministica del calcolo privo di emozioni e sentimenti.

3. La relazione educativa: tra mentalizzazione e funzione riflessiva

La relazione interpersonale ha sempre un carattere formativo per le motivazioni che sono state già espresse, così come ha una

dimensione educativa ben definita nel caso in cui tale relazione sia attivata fra la madre e il proprio piccolo, fra il genitore e il figlio, ma anche fra un docente e l'allievo o fra un educatore e il bambino. Ciò avviene anche se la relazione interpersonale trattiene il carattere antinomico del rapporto educativo che non è mai paritario e non è mai simmetrico. Proprio questo carattere antinomico è portatore di uno scarto opaco e marcato da zone d'ombra, alcune volte più dense, altre più chiare.

Cosa significa l'opacità relazionale connaturata a qualsiasi rapporto educativo?

La risposta alla domanda che la pedagogia della comunicazione si è a lungo posta, a tal proposito si ricordino gli studi di Mariagrazia Contini (1987; 1992; 2000; 2002) proprio indirizzati, fin dagli esordi, a cercare di risolvere l'ambivalenza e l'ambiguità che soggiacciono a ogni rapporto comunicativo in educazione, si risolve nella comprensione proprio della dimensione opaca della relazione educativa. L'opacità è il limite che ciascuno rappresenta per l'altro interlocutore, opacità è il fermarsi sulla soglia dell'altro, opacità è la manifestazione dell'individualità personale e il senso del rispetto che ogni persona umana deve evocare. Considerare ciò che è celato all'altro, lasciare che il silenzio della dignità altrui tracci il senso della relazione educativa e formativa implicano affrontare il tema del rapporto educativo da un punto di osservazione etico e morale. Tuttavia, nei modi in cui, attualmente, i progressi della neurofisiologia e della biologia del comportamento umano hanno illuminato proprio l'opacità comunicativa, che contraddistingue ogni relazione educativa, è possibile comprendere molto a fondo da dove nascono le relazioni interpersonali e i fenomeni ad esse collegate come l'ascolto, l'empatia, l'identificazione proiettiva e l'intenzionalità. In tal senso, le scoperte che dai primi anni Novanta del Novecento sui neuroni specchio ci hanno permesso, come educatori, di raggiungere sempre più approfondite comprensioni dei meccanismi neuromotori alla base dei comportamenti relazionali, sono da mettersi in rapporto proprio con gli sviluppi della psicoanalisi. Seguendo questa strada, allora, i lavori di Peter Fonagy e Mary Target (2001; 2002, trad. it. 2004 con Gergely, Jurist), da una parte e quelli di Daniel Siegel, dall'altra, gettano un ponte fecondo fra psicoanalisi e teoria dell'attaccamento, ovvero, ci permettono di capire il passaggio da un modello relazionale a base psicoanalitica al modello relazionale espresso dalla teoria dell'attaccamento.

Per arrivare ad una sintesi transdisciplinare, è possibile affermare che il necessario passaggio dal modello delle relazioni d'oggetto, al modello dell'attaccamento, fino al modello della mentalizzazione, transita per la scoperta dei neuroni specchio, confermando ciò che già precedenti approcci relazionali ai comportamenti umani avevano, in qualche modo, pienamente espresso.

La base per comprendere gli effetti delle relazioni interpersonali è data dall'esistenza di una forma di simulazione "incarnata", ovvero da una forma di rispecchiamento che riproduce "all'interno di noi stessi – e persino nelle prime ore di vita – uno stato" (Gallesse, Migone, Eagle, 2006, p. 544) analogo a quello del *caregiver*. Il bambino, fin dalla nascita, si rapporta con la madre attraverso una incorporazione, assimilazione, imitazione dei comportamenti materni, anche se, per raggiungere il fine di una adeguata predisposizione, è necessario che la madre o il *caregiver* effettivamente rispecchino il bambino con un comportamento coerente, congruo e, in certa parte, prevedibile (*Ibidem*). "Il *caregiver* funziona come 'biofeedback sociale', nel senso che il bambino aggiusta le proprie emozioni monitorando le reazioni del *caregiver* che glielo rispecchia" (*Ibidem*). Il bambino "assegna un certo significato ad una emozione o a una percezione somatica osservando il comportamento della madre" (*Ibidem*).

Ciò che già Winnicott aveva presupposto, proprio attraverso il concetto di rispecchiamento, che Bion aveva ripreso, attraverso la nozione di *rêverie* materna, che Stern aveva esemplificato con il concetto di *attunement* (1985, trad. it. 1998), per cui la madre e il bambino si relazionano attraverso una molteplicità di variazioni tematiche che ampliano l'esperienza emotiva e affettiva di nuovi significati, quello che Bowlby aveva codificato, attraverso i modelli operativi interni, viene confermato dalla ricerca recente sui neuroni specchio. Per Bowlby, i modelli operativi interni, che si consolidano intorno al secondo anno di età, rappresentano i modelli del comportamento di attaccamento del bambino che tenderà, nell'arco della vita, a riprodurli nelle occasioni a più alto tasso emotivo. Oggi sappiamo che un rispecchiamento inadeguato può produrre attaccamenti di tipo insicuro o di tipo ambivalente, quando anche di tipo disorganizzato, con conseguenze vitali che si ripresentano nella vita adulta e che possono pesare proprio sul raggiungimento di un benessere personale e sociale. La sintonia intenzionale che presiede alle dimensioni dell'ascolto profondo, dell'attenzione ver-

so l'altro, dell'empatia, ha origine dall'attivazione neurofisiologica dei neuroni specchio. Infatti, è stato dimostrato che "provare una emozione e osservare la stessa emozione provata da altri attivano la stessa struttura neurale. Vi sono prove che quando si osservano fotografie di espressioni emotive sul volto degli altri, si evidenziano rapide e spontanee risposte elettromiografiche nei corrispondenti muscoli facciali di chi osserva" (Ivi, p. 561). Detto in altri termini: "il meccanismo funzionale che è alla base del doppio pattern di attivazione dei neuroni specchio è una 'simulazione incarnata' (*embodied simulation*), che a sua volta produce una 'sintonia intenzionale'" (Ivi, p. 544).

Dal punto di vista pedagogico, che è quello a cui queste note sono orientate, le prove empiriche dell'esistenza della sintonizzazione emotiva che comporta, poi, la regolazione affettiva, ci permettono di affermare che le relazioni sono davvero il veicolo del modo di essere degli umani e che il legame fondante la dimensione soggettiva è un legame che unisce due esseri umani attraverso il corpo e la mente. Il passaggio evolutivo dell'attaccamento madre-bambino risiede, infatti, nella relazione di mentalizzazione che Fonagy ha introdotto fin dagli anni Novanta del Novecento come naturale portato del legame di attaccamento.

La mentalizzazione si situa alla base delle capacità dell'uomo di mettersi in relazione con i suoi simili, è alla base della regolazione delle emozioni attraverso un processo che ha come fine quello dell'*affettività mentalizzata* (Allen, 2006, trad. it. 2008, p. 31), dove è possibile rendersi conto che le emozioni, gli affetti, i sentimenti sono compresi attraverso una condivisione di vissuti che transitano nelle relazioni interpersonali. La mentalizzazione significa avere la capacità di pensare i sentimenti e di sentire i pensieri (Zaccagnini, Zavattini, 2008, p. 9), è una consapevolezza profonda di essere, qui e ora, con il proprio corpo, la propria mente, le proprie emozioni. Se un genitore riesce a mentalizzare *sa* comunicare con il proprio figlio, è consapevole della realtà presente nella quale sta relazionandosi, percepisce che il proprio comportamento, il proprio modo di essere sono congruenti con i propri pensieri e le proprie emozioni e tutto ciò è fonte di uno stato di condivisione che si trasmette al figlio, che diviene vettore di formazione per il proprio figlio. La mentalizzazione è, in realtà, il livello più alto a cui una condizione di amorevole legame conduce una madre verso il proprio bambino. Con una espressione sintetica, ma densamente

evocativa, Massimo Ammanniti afferma di una madre integrata, ma anche di un padre che esprime una responsività certa verso il proprio bambino, che “pensa per due” (2008). La mentalizzazione significa proprio “pensare per due” ovvero dare origine al rispecchiamento del pensare e del sentire, al rapporto fra le menti, alla danza giocosa delle comunicazioni umane che trasmettono sé e danno senso al sorgere del sé infantile.

La relazione interpersonale, profondamente vissuta nell’educazione e nella formazione, è importante e determinante, non solo agli esordi della vita, ma anche nel cammino della crescita e dello sviluppo umano, proprio perché la capacità di mentalizzare è fondamentale per la formazione dei soggetti. Come afferma Arietta Slade: “Il costrutto della mentalizzazione [...] può essere inteso in senso stretto come la capacità di capire il comportamento, proprio e degli altri, in termini di stati mentali e di intenzioni che lo sottendono e, più in generale, come una fondamentale capacità umana intrinseca della regolazione degli affetti e delle relazioni sociali [...]. La funzione riflessiva è la manifestazione esterna della mentalizzazione” (Slade, 2010, p. 19).

Nelle relazioni educative e formative i genitori, gli educatori, i docenti sono chiamati a esercitare la mentalizzazione attraverso la propria capacità riflessiva e ciò significa il raggiungimento del giusto grado di criticità nella elaborazione delle intenzioni comunicative. L’atto della mentalizzazione può essere educato e formato attraverso lo strumento della funzione riflessiva: l’uno non si dà senza l’altro. Attualmente, questo è un compito importante e determinante per una migliore qualificazione di ogni azione o comportamento educativo. Non solo, però, in ambito educativo. La cura della costruzione del sé del bambino non termina con l’uscita dall’età infantile poiché, se ben condotta, attraverso il “pensare per due”, diviene il modo della cura della mente e del corpo di ogni cittadino adulto. La relazione crea il sé di ogni soggetto, del bambino, della madre e del padre, ma la cura lo accompagna nell’arco dell’esistenza.

Sigmund Freud, *L'io e l'Es*¹

L'opera da cui sono tratte queste pagine porta il titolo di *Das Ich und das Es* e fu pubblicata nell'aprile del 1923 presso l'*Internationaler psychoanalytischer Verlag*. Tracce della sua ideazione si trovano fin dall'estate del 1922, in base al resoconto della comunicazione svolta da Freud al settimo Congresso internazionale di psicoanalisi, il 26 settembre 1922. Questo fu anche l'ultimo Congresso che vide la presenza di Freud (1856-1939), infatti, negli anni a venire la grave malattia che lo colpì gli impedì la partecipazione a pubblici eventi. Nel breve libro, *L'io e l'Es*, Freud chiarisce con limpida maestria uno dei costrutti fondamentali per la psicoanalisi e per tutta la cultura del Novecento. Si sofferma, infatti, a trattare l'inconscio, il suo senso e il suo significato in rapporto alla coscienza di un individuo e al sistema di percezioni rappresentanti la realtà esterna al soggetto. Dopo aver approfondito il rapporto fra coscienza e inconscio, definisce l'*Es* e tratteggia l'emblematica differenza fra Io ed *Es*. Passa, successivamente, a considerare la relazione fra Io e Super-io, evidenziando come l'Io si formi "mediante identificazioni, le quali prendono il posto di investimenti che l'*Es* ha abbandonato; che le prime di queste identificazioni si configurano invariabilmente come una particolare istanza che, all'interno dell'Io, si contrappone come Super-io allo stesso Io" (*Ivi*, p. 512).



[Premessa]

Le considerazioni che seguono rappresentano la continuazione delle idee che ho cominciato a svolgere nel mio scritto *Al di là del principio del piacere*, del 1920. Verso esse il mio atteggiamento personale è stato, come là vien detto, [...] di una certa benevola curiosità. Qui le stesse idee vengono riprese e messe in rapporto con diversi dati dell'osservazione analitica per trarre da tale accostamento nuove conclusioni, senza tuttavia far ricorso ancora una volta a concetti presi a prestito dalla biologia. Perciò il presente

1 Freud S., *L'io e l'Es*, in *Opere 1917-1923. L'io e l'Es e altri scritti*, (1977), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1989, pp. 475-520.

scritto rimane, rispetto *Al di là del principio del piacere*, più aderente alla psicoanalisi. Esso ha piuttosto il carattere di una sintesi che non di una speculazione, e sembra proporsi una meta molto ambiziosa. Sono però consapevole che non si spinge al di là di enunciazioni molto approssimative: e accetto senza riserve questa limitazione. [...]

1. Coscienza e Inconscio

In questo paragrafo introduttivo non ho niente di nuovo da dire e non posso fare a meno di richiamarmi ad argomenti che sono già stati spesso trattati in passato.

La distinzione dello psichico in ciò che è cosciente e ciò che è inconscio è il presupposto fondamentale della psicoanalisi; solo questa distinzione le consente di comprendere e inserire in una sistemazione scientifica i così frequenti e importanti processi patologici della vita psichica. Per dirlo ancora una volta con altre parole, la psicoanalisi non può far consistere l'essenza dello psichico nella coscienza, ed è invece indotta a considerare la coscienza come una delle qualità del psichico, che può aggiungersi ad altre qualità ma che può anche rimanere assente.

Supponendo che tutti coloro che si interessano di psicologia leggano questo scritto, dovrei attendermi già a questo punto che una parte dei lettori si arresti rifiutandosi di procedere oltre; qui sta infatti il primo *scibbolet* [...] della psicoanalisi. Per la maggior parte di coloro che hanno una formazione filosofica, l'idea di alcunché di psichico che non sia anche cosciente è talmente inconcepibile da apparire assurda e suscettibile di essere confutata in base ai principi della logica. Penso che ciò dipende dal fatto che costoro non hanno mai studiato i tipici fenomeni dell'ipnosi e del sogno, i quali – anche a prescindere dalla patologia – conducono necessariamente a questa nostra concezione. La psicologia della coscienza che costoro seguono rimane però impotente a risolvere i problemi del sogno e dell'ipnosi.

“Esser cosciente” è innanzitutto un termine puramente descrittivo, [...] che si richiama alla percezione più immediata e più certa. L'esperienza ci mostra poi che un elemento psichico, ad esempio una rappresentazione, non è in genere cosciente in modo durevole. È tipico invece che questo suo essere cosciente scompaia rapida-

mente; la rappresentazione che ora è cosciente, un momento dopo non lo è più, anche se, in condizioni facilmente ripristinabili, può diventarlo. Nel frattempo tale rappresentazione è stata non sappiamo che cosa. Possiamo dire che è stata *latente*, intendendo con ciò che è rimasta in ogni momento *capace di farsi cosciente*. Anche se diciamo che è stata *inconscia* la descrizione è corretta. Questo *inconscio* coincide allora con il *latente* o *capace di farsi cosciente*. I filosofi potrebbero obiettare: “No, il termine inconscio non può essere qui adoperato; fintantoché la rappresentazione è rimasta allo stato di latenza, non è stata comunque alcunché di psichico”. E se ci mettessimo fin d’ora a contraddirli, ci imbarcheremmo in una disputa puramente verbale, dalla quale non si ricaverebbe un bel niente.

Tuttavia noi siamo pervenuti al termine, o al concetto di inconscio, per una via diversa, grazie all’elaborazione di determinate esperienze nelle quali entra in gioco la “dinamica” psichica. Abbiamo imparato, o meglio siamo stati costretti ad ammettere, che esistono processi psichici o rappresentazioni molto forti – ecco che viene introdotta la considerazione di un fattore quantitativo, e dunque economico –, le quali sono capaci di produrre nella vita psichica tutti gli effetti delle rappresentazioni comuni (compresi quegli effetti che a loro volta possono diventare coscienti in qualità di rappresentazioni), pur senza diventare esse stesse coscienti. [...] Basti dire che la teoria psicoanalitica, a questo proposito, afferma e sostiene che queste rappresentazioni non possono divenire coscienti perché una certa forza vi si oppone, che esse altrimenti diverrebbero coscienti, e che in tal caso si constaterrebbe quanto poco differiscono da altri elementi psichici riconosciuti come tali. Questa teoria diventa incontestabile per il fatto che nella tecnica psicoanalitica sono stati trovati mezzi grazie ai quali la forza contrastante può essere soppressa e possono essere rese coscienti le rappresentazioni in questione. Chiamiamo *rimozione* lo stato in cui tali rappresentazioni si trovano prima di diventare coscienti; quanto alla forza che ha prodotto e mantenuto attiva la rimozione, diciamo di avvertirla, durante il lavoro analitico, come una *resistenza*.

Ricaviamo dunque il nostro concetto di inconscio dalla dottrina della rimozione. Il rimosso è per noi il modello dell’inconscio. Constatiamo però di avere due specie di inconscio: il latente che è tuttavia capace di diventare cosciente, e il rimosso che in quanto

tale e di per sé non è capace di divenire cosciente. Questa nostra visione della dinamica psichica non può non influenzare la nomenclatura e il modo di descrivere i fatti. Diciamo *preconscio* ciò che è latente, e cioè inconscio soltanto dal punto descrittivo e non in senso dinamico, riserviamo invece a ciò che è rimosso e dinamicamente inconscio la denominazione di *inconscio*. Abbiamo in tal modo tre termini: cosciente (*c*), preconscio (*prec*) e inconscio in senso non più meramente descrittivo (*inc*). Riteniamo che il *Prec* [...] sia molto più vicino al *C* di quanto lo sia l'*Inc*; e poiché abbiamo detto psichico l'*Inc*, a maggior ragione e senza esitare diremo altrettanto a proposito del *Prec* latente.

Ma perché non preferire la via indicata dai filosofi, e non separare piuttosto il *Prec* e quindi anche l'*Inc* dallo psichico cosciente? I filosofi sarebbero disposti a considerare il *Prec* e l'*Inc* come due specie o gradi dello *psicoide*, e l'accordo sarebbe bell'e stabilito. Ne deriverebbe però un numero infinito di difficoltà espositive. E, in omaggio a un pregiudizio risalente a un tempo in cui gli uomini ancora non conoscevano questi psicoidi, o quanto di essi è più significativo, rimarrebbe in ombra l'unico dato importante, e cioè che queste due specie di psicoidi coincidono in quasi tutti gli altri aspetti con quanto viene riconosciuto come psichico.

Ora ci è possibile manovrare agevolmente i nostri tre termini *c*, *prec*, *inc*, purché non si dimentichi che dal punto di vista descrittivo esistono due tipi di inconscio, mentre dal punto di vista dinamico ce n'è uno soltanto.[...] Ai fini dell'esposizione, in alcuni casi si può anche prescindere da questa distinzione; in altri casi, invece, essa è ovviamente indispensabile. Per parte nostra non abbiamo avuto grandi difficoltà ad abituarci a questa ambiguità dell'inconscio, e ce la siamo cavata bene. A mio parere è un'ambiguità inevitabile. La distinzione tra incosciente e inconscio è in definitiva un problema di percezione, a cui va risposto semplicemente con un sì o con un no; e l'atto della percezione in quanto tale non ci dice nulla sulla ragione per cui qualche cosa viene percepito o non viene percepito. In fin dei conti non possiamo lamentarci se l'elemento dinamico non trova, sul piano fenomenico, che un'espressione ambigua. [...]

Proseguendo nel lavoro analitico si costata però che anche queste distinzioni sono inadeguate e insufficienti dal punto di vista pratico. Fra le situazioni che testimoniano questo fatto, sceglierò la seguente che mi appare decisiva. Ci siamo fatti l'idea che esista nella persona un nucleo organizzato e coerente di processi psichici

che chiamiamo l'Io di quella persona. A tale Io è legata la coscienza; esso domina le vie d'accesso alla motilità, ossia alla scarica degli eccitamenti del mondo esterno; l'Io è quella istanza psichica che esercita un controllo su tutti i processi parziali, è l'istanza psichica che di notte va a dormire e che anche allora esercita la censura onirica. Provengono da questo Io anche le rimozioni mediante le quali alcune tendenze psichiche non soltanto rimangono escluse dalla coscienza, ma anche dagli altri modi di agire e di farsi valere. Ciò che viene messo da parte mediante la rimozione si contrappone all'Io durante l'analisi, e compito dell'analisi è eliminare le resistenze che l'Io manifesta a occuparsi del rimosso. Ora, durante l'analisi ci vien fatto di osservare che l'ammalato al quale poniamo determinati compiti si trova in difficoltà: le associazioni vengono meno quando dovrebbero avvicinarsi al rimosso. Gli diciamo allora che è dominato da una resistenza; egli però non ne sa nulla, e anche quando i sentimenti spiacevoli che avverte dovrebbero fargli comprendere che una resistenza sta ora agendo in lui, non sa come chiamarla e descriverla. Dato però che questa resistenza proviene certamente dal suo Io e ad esso pertiene, ci troviamo di fronte a una situazione che non avevamo previsto. Abbiamo trovato nell'io stesso qualche cosa che pure è inconscio, che si comporta precisamente alla maniera del rimosso, e cioè qualche cosa che esercita potenti effetti senza divenire in quanto tale cosciente, e che necessita, per essere reso cosciente, di un particolare lavoro. Dal punto di vista della pratica analitica da questa constatazione traiamo il seguente insegnamento: se continuassimo a tenere fermo il nostro modo abituale di esprimerci, e se ad esempio volessimo far risalire la nevrosi a un conflitto fra il cosciente e l'inconscio, ci imbatte-remo in innumerevoli difficoltà e ambiguità. In base all'esame dei rapporti strutturali esistenti nella vita psichica, dobbiamo, in luogo di tale contrapposizione, porne una diversa: quella fra l'Io coerente e il rimosso che se ne è distaccato [...]

Tuttavia le conseguenze [di questa scoperta] per la nostra concezione dell'inconscio sono ancora più importanti. La considerazione dinamica ci ha indotto a una prima rettifica, l'esame strutturale ce ne reca una seconda. Constatiamo che l'*Inc* non coincide col rimosso; rimane esatto asserire che ogni rimosso è *Inc*, ma non che ogni *Inc* è rimosso. Anche una porzione dell'Io, una porzione Dio sa quanto importante dell'Io, può essere, e anzi indubitabilmente è *Inc* [...]. E questo *Inc* dell'Io non è latente nel senso del *Prec*, giac-

ché se così fosse non dovrebbe potere diventare attivo senza farsi *c*, né il suo farsi cosciente dovrebbe dar luogo a difficoltà così grandi. Costretti quindi a istituire una terza specie di *Inc* non rimosso, dobbiamo riconoscere che il carattere dell'essere inconscio viene a perdere per noi in significato. Si riduce a una qualità plurivoca che non consente di trarre quelle ampie e rigorose conclusioni per le quali avremmo voluto utilizzarlo. D'altronde dobbiamo anche guardarci dal trascurare questo carattere, posto che alla fin fine la proprietà dell'essere o no cosciente rappresenta l'unico faro nella tenebra della psicologia del profondo.

2. L'Io e l'Es

[...] Ora [...] possiamo procedere nella costruzione della nostra immagine dell'Io. Noi lo vediamo estendersi dal suo primo nucleo che è il sistema P [sistema Percezione], così da comprendere innanzitutto il *Prec*. Che si appoggia ai residui mnestici. L'Io però, [...], è anche inconscio.

Mi sembra che si possa trarre un gran vantaggio seguendo il suggerimento di un autore il quale, per motivi personali, si ostina invano a dichiarare di non avere nulla a che fare con la scienza, intesa nel suo significato più rigoroso ed elevato. Mi riferisco a Georg Groddreck, il quale ripetutamente insiste sul concetto che ciò che chiamiamo il nostro Io si comporta nella vita in modo essenzialmente passivo, e che – per usare la sua espressione – noi veniamo “vissuti” da forze ignote e incontrollabili [...].

Abbiamo tutti provato tali impressioni, anche se esse non ci hanno sopraffatto al punto di farci escludere tutto il resto. Non disperiamo di trovare nel contesto della scienza il posto che compete alla concezione di Groddreck. Propongo di tenerne conto chiamando l'“Io” quell'entità che scaturisce dal sistema P e comincia col diventare *prec.*; ma di chiamare l'altro elemento psichico in cui l'Io si continua e che si comporta in maniera *inc*. l'“Es” nel senso di Groddreck. [...]

Un individuo è dunque per noi un Es psichico, ignoto e inconscio, sul quale poggia nello strato superiore l'Io, sviluppatosi dal sistema P come da un nucleo.

Melanie Klein, *Invidia e gratitudine*²

Il volume *Envy and Gratitude. A Study of Unconscious Sources*, di cui si presentano alcuni tratti salienti della traduzione italiana, fu pubblicato nel 1957, al termine del percorso professionale di Melanie Klein. Rappresenta una felice sintesi del pensiero della psicoanalista che, dopo Freud, ha interpretato e tracciato la strada alla psicoanalisi britannica. Melanie Klein, (1882-1960), fu dapprima allieva di Sándor Ferenczi e, successivamente a Budapest seguace di Karl Abraham. In seguito alla morte repentina di quest'ultimo e a causa delle proprie vicende personali, accettò l'invito a Londra, nella primavera del 1925, di Ernst Jones che aveva sentito parlare, durante un suo viaggio in Germania, delle peculiari tesi di Melanie Klein riguardo alla psicoanalisi dei bambini. L'accoglienza londinese fu trionfale e qui si stabilì definitivamente la psicoanalista che sarebbe diventata la figura di maggiore spicco nella storia della psicoanalisi, non solo britannica, dopo il suo fondatore Sigmund Freud. Il pensiero e la ricerca di Melanie Klein, in opposti sensi, danno avvio al filone della psicoanalisi britannica che va sotto il nome di psicoanalisi delle relazioni d'oggetto. Il testo, qui in parte riportato, "è rivolto alle primissime origini di due sentimenti assai comuni – l'invidia e la gratitudine" (*Ivi*, p. 9). Melanie Klein afferma di essere giunta alla conclusione che "l'invidia sia uno dei fattori che maggiormente mina l'amore e la gratitudine alle loro radici, poiché essa colpisce il rapporto più precoce, quello con la madre" (*Ibidem*).



Capitolo I

In questo libro mi propongo di esporre qualche nuova idea sulla vita emotiva precoce del bambino e di presentare alcune mie conclusioni relative all'età adulta ed alla salute psichica.

È implicito nelle scoperte di Freud che l'esplorazione del passato del paziente, della sua infanzia e del suo inconscio è una condizione preliminare per la comprensione della sua personalità adulta.

2 Klein M., *Invidia e gratitudine*, (1957), trad. it., Firenze, Martinelli, 1969, pp. 11-34.

[...] Dobbiamo ricordare che secondo Freud la parte conscia della psiche si sviluppa dall'inconscio; perciò, nel riportare alla prima infanzia il materiale che ho tratto in primo luogo dall'analisi di bambini piccoli e poi da quella degli adulti, ho seguito una tecnica ormai usuale in psicoanalisi. L'osservazione di bambini in tenera età confermò ben presto le scoperte di Freud: penso che alcune delle conclusioni a cui sono giunta osservando bambini ancor più piccoli nei loro primi anni di vita, possano fino a un certo punto essere confermate dall'osservazione. [...]

L'esperienza mi ha insegnato che possiamo capire la personalità adulta in tutta la sua complessità solo se riusciamo ad esplorare la psiche del bambino e a seguirne lo sviluppo nella vita successiva. L'analisi, cioè, percorre una strada che va dall'età adulta all'infanzia e, attraversando stadi intermedi, ripercorre la strada inversa, in un movimento ricorrente di va-e-vieni che segue l'andamento della situazione di transfert.

In tutti i miei lavori ho sottolineato l'importanza fondamentale della prima relazione oggettuale del bambino – il rapporto con il seno materno e con la madre – e sono giunta alla conclusione che se questo oggetto primario, il quale viene introiettato, mette nell'Io radici abbastanza salde, viene posta una base solida per uno sviluppo soddisfacente. Fattori innati contribuiscono a questo legame. Sotto il predominio degli impulsi orali, il seno viene percepito istintivamente come la sorgente del nutrimento e perciò, in senso più profondo, della vita stessa. [...]

Mentre lo stato prenatale implica senza dubbio un sentimento di unità e sicurezza, il mantenimento di questo stato dopo la nascita dipende dalle condizioni psicologiche e fisiche della madre e forse anche da fattori finora non esplorati presenti nel bambino prima della nascita. Potremmo perciò considerare la nostalgia universale dello stato prenatale, in parte anche come espressione di un bisogno di idealizzazione. Se noi studiamo questa nostalgia alla luce dell'idealizzazione, troviamo che una delle sue sorgenti è l'intensa angoscia persecutoria messa in moto dalla nascita. Si può formulare l'ipotesi che questa prima forma di angoscia possa far vivere al bambino non ancora nato esperienze spiacevoli che, insieme con i sentimenti di sicurezza dati dal grembo materno, anticipano il doppio rapporto con la madre: il seno buono e il seno cattivo.

Le circostanze della realtà esterna giocano un ruolo essenziale nel rapporto iniziale con il seno [...].

È inevitabile che delusioni ed esperienze piacevoli si presentino insieme e rafforzino il conflitto innato tra amore e odio, e cioè tra gli istinti di vita e di morte; ciò porta il bambino a sentire che esiste un seno buono ed un seno cattivo. Di conseguenza le prime esperienze emotive sono caratterizzate dalla sensazione di perdere e di riconquistare l'oggetto buono. Quando parlo di un conflitto innato tra amore e odio, voglio dire che la capacità di avere impulsi distruttivi ed amorosi è, fino ad un certo punto, un tratto costituzionale, anche se variabile di intensità nei singoli individui e fin dalla nascita soggetto all'influenza delle condizioni esterne.

Più volte ho formulato l'ipotesi che l'oggetto primario buono, il seno materno, formi il nucleo dell'Io e contribuisca in modo vitale al suo sviluppo; più volte ho anche detto che il bambino percepisce di internalizzare in modo concreto il seno e il latte [...]. Nella sua mente vi è inoltre un rapporto non ancora ben definito tra il seno e le altre parti o aspetti della madre. [...]

Questo libro tratta un aspetto particolare dei rapporti oggettuali precoci e dei processi di internalizzazione che hanno le loro radici nella oralità. Mi riferisco qui agli effetti dell'invidia sullo sviluppo della capacità di provare gratitudine e di essere felici. L'invidia accresce le difficoltà che il bambino incontra nel costruire il suo oggetto buono, poiché la gratificazione di cui è stato privato viene vissuta come qualcosa che il seno frustrante ha tenuto per sé.

Va fatta una distinzione tra invidia, gelosia e avidità. L'invidia è un sentimento di rabbia perché un'altra persona possiede qualcosa che desideriamo e ne gode – l'impulso invidioso mira a portarla via o a danneggiarla. Inoltre l'invidia implica un rapporto con una sola persona ed è riconducibile al primo rapporto esclusivo con la madre. La gelosia deriva dall'invidia e coinvolge per lo meno altre due persone [...]. L'avidità è un desiderio imperioso ed insaziabile che va al di là dei bisogni del soggetto e di ciò che l'oggetto vuole e può dare. [...]

Capitolo II

L'esperienza mi ha insegnato che il primo oggetto di invidia è il seno che nutre, in quanto il bambino sente che il seno possiede tutto quello che egli desidera, ha una quantità illimitata di latte e di amore ma che lo tiene per suo godimento. Questa sensazione

aumenta il risentimento e l'odio del bambino, e di conseguenza disturba la sua relazione con la madre. Secondo me l'invidia eccessiva indica che gli aspetti paranoidi e schizoidi sono forti in modo abnorme e in un bambino è segno di probabile gelosia. [...]

Se pensiamo che la privazione accresce l'avidità e l'angoscia di persecuzione e che, nella mente del bambino, c'è la fantasia di un seno inesauribile, oggetto dei suoi più intensi desideri, si può capire come l'invidia insorge anche quando il bambino non riceve abbastanza nutrimento.

Il bambino ha la sensazione che il seno, quando gli infligge una privazione, diventi cattivo, perché tiene per sé il latte, l'amore e tutte le cure che sono associate al seno buono. Il bambino odia ed invidia il seno che sente come avaro e meschino.

Forse è più facile comprendere come anche il seno gratificante possa essere oggetto di invidia. La stessa facilità con la quale il latte fluisce – anche se il bambino se ne sente gratificato – è fonte di invidia in quanto al bambino questo dono sembra qualcosa di irraggiungibile.

L'invidia primaria viene rivissuta nella situazione di transfert. [...] Il bisogno sentito dal paziente di svalutare il lavoro psicoanalitico quando si è dimostrato proficuo è una manifestazione di invidia. [...] L'invidia e gli atteggiamenti che essa provoca contrastano con il graduale strutturarsi di un oggetto buono nella situazione di transfert. Il paziente che, nel primissimo stadio della sua esistenza, non è stato capace di accettare e assimilare il cibo buono e l'oggetto buono primario, ripeterà questo suo atteggiamento nella situazione di transfert ed il corso dell'analisi verrà così compromesso.

[...]

II

Ho spesso accennato al desiderio del neonato di avere un seno inesauribile e onnipresente. [...]. Bisogna prendere in considerazione anche un altro fattore; un atteggiamento troppo ansioso da parte della madre che offre subito il cibo al bambino non appena questi piange non gli giova in alcun modo. Egli percepisce l'angoscia della madre e questa accresce la sua. [...].

La frustrazione, se non è eccessiva, è anch'essa uno stimolo per l'adattamento al mondo esterno e per lo sviluppo del senso della

realtà. Una certa dose di frustrazione, seguita dalla gratificazione, può infatti dare al neonato l'impressione di essere stato capace di superare la sua angoscia. Ho notato che i desideri insoddisfatti del neonato – desideri che possono essere soddisfatti solo fino ad un certo punto – contribuiscono in larga misura a sviluppare l'attività sublimativa e creativa. L'assenza di conflitto del neonato, dato che si possa ipoteticamente immaginare uno stato simile, lo priverebbe di un fattore importante per l'arricchimento della sua personalità e per il rafforzamento del suo Io. I conflitti ed il desiderio di superarli sono un elemento importante per la creatività.

[...] L'invidia è così tenace perché danneggia la capacità di godere. Infatti il *godimento* e la *gratitudine* che da esso derivano, mitigano gli impulsi distruttivi, l'invidia e l'avidità. In altre parole: poiché l'invidia e le angosce persecutorie sono strettamente collegate tra di loro, inevitabilmente l'una aumenta l'altra. La percezione del male causato dall'invidia, la grave angoscia che ne deriva e il conseguente senso di incertezza sulla bontà dell'oggetto provocano un aumento dell'avidità e degli impulsi distruttivi. Ogni qualvolta l'oggetto venga sentito malgrado tutto come ancora buono esso viene ancora più avidamente desiderato ed introiettato; lo stesso vale per il cibo. [...]

In contrapposizione al bambino che, per colpa della sua invidia, non è stato capace di costruire in modo valido l'oggetto interno buono, il bambino che possiede una grande capacità di amore e di gratitudine stabilisce un rapporto ben radicato con l'oggetto buono ed è in grado di superare senza grave danno quegli stati di invidia, di odio e di dolore temporanei, da cui non sono esenti neppure i bambini amari e ben curati dalla madre. Quando questi stati negativi sono transitori l'oggetto buono viene riguadagnato ogni volta. Questo è un fattore essenziale per la stabilità del rapporto con l'oggetto e per la creazione di solide basi per l'Io. Con il passare degli anni il rapporto con il seno materno diventa il punto di riferimento per lo sviluppo dei sentimenti di devozione verso le persone, e verso i valori ideali, su cui si sposta parte dell'amore che era stato in origine sperimentato per l'oggetto primario.

III

Il sentimento di gratitudine è una delle espressioni più evidenti della capacità di amare. La gratitudine è un fattore essenziale per stabilire il rapporto con l'oggetto buono e per poter apprezzare la bontà degli altri e la propria. La gratitudine ha le sue radici nelle emozioni e negli atteggiamenti dei primissimi stadi dell'infanzia quando la madre è il primo ed unico oggetto del neonato. Ho già detto che questo legame precoce è basilare per lo sviluppo di ogni successivo rapporto d'amore. Anche se il rapporto esclusivo con la madre varia per intensità e durata da individuo a individuo, sono convinta che esso esiste in una certa misura nella maggior parte delle persone. [...]

Il bambino può provare un godimento completo solo se la sua capacità di amare è sufficientemente sviluppata; ed è questo godimento che costituisce la base della gratitudine. Freud ha descritto lo stato di beatitudine del bambino mentre viene allattato come il prototipo della gratificazione sessuale. Secondo me queste esperienze non solo formano la base della gratificazione sessuale, ma di tutte le gioie future della vita e rendono realizzabile il sentimento di unità con un'altra persona. Tale unità presuppone una comprensione completa, essenziale per stabilire un rapporto ben riuscito di amicizia o di amore. Nel migliore dei casi tale comprensione non ha bisogno di esprimersi a parole, e questa è la prova della sua origine dal rapporto intimo con la madre nel periodo preverbale. La capacità di godere pienamente il rapporto primitivo con il seno è essenziale per la successiva capacità di provare piaceri di qualsiasi genere.

Se la gioia serena dell'allattamento è stata provata spesso, l'introiezione del seno buono sarà realizzata in modo relativamente sicuro. Una gratificazione completa al seno significa che il bambino avverte di aver ricevuto dall'oggetto amato un dono insostituibile, che egli vuole conservare. Questa è la base della gratitudine, la quale è strettamente collegata con la fiducia nelle figure percepite come buone. [...]

Quanto più spesso viene sperimentata e viene accettata pienamente la gratificazione al seno, tanto più spesso vengono provati il godimento, la gratitudine e quindi anche il desiderio di ricambiare il piacere che se ne è ottenuto. Questa esperienza ricorrente rende possibile la formazione della gratitudine ad un livello profondo ed

ha un ruolo molto importante nel creare le capacità riparative e sublimative. [...]

La gratitudine è strettamente collegata con la generosità. La ricchezza interiore deriva dal fatto che si è assimilato l'oggetto buono e si può ora dividerne i doni con gli altri. Questo rende possibile l'introiezione di un mondo esterno più amichevole, ne deriva una sensazione di arricchimento, e se spesso la generosità non viene apprezzata abbastanza, la capacità di dare non diminuisce per questo. Coloro i quali non hanno invece ben radicati questi sentimenti di ricchezza e di forza interiori alternano a periodi di generosità un bisogno esagerato di stima e di gratitudine, il quale provoca in loro delle angosce persecutorie derivanti dalla sensazione di essere stati derubati ed impoveriti. [...]

Anna Freud, *L'io e i meccanismi di difesa*³

Anna Freud (1896-1972) era l'ultima dei sei figli di Sigmund Freud. Si laureò in Scienze naturali al Jefferson Medical College di Filadelfia e, dopo l'arrivo a Londra nel 1938, insieme al padre, restò stabilmente nella capitale britannica dirigendo l'Hampstead Child Therapy Clinic. Fu la maggiore rappresentante del gruppo degli psicoanalisti freudiani e si oppose al gruppo di Melanie Klein, all'interno dell'importante British Psycho-Analytical Society. Ha svolto un ruolo di primo piano come educatrice e raffinata psicologa nel campo dello sviluppo infantile, contribuendo, con le sue ricerche, a gettare una nuova luce sullo sviluppo del bambino e sull'importanza delle relazioni affettive. L'opera qui proposta fu pubblicata nel 1936 con il titolo tedesco di *Das Ich und die Abwehrmechanismen* e divenne, ben presto, largamente conosciuta in tutto il mondo fino a rappresentare, a tutt'oggi, un classico della psicoanalisi. Anna Freud vi getta le basi per lo studio dell'Io, spostando, di fatto, l'attenzione sulla costruzione e la formazione del soggetto-Io piuttosto che sul soggetto-Inconscio. Particolare rilevanza assume l'analisi dei meccanismi di difesa-rimozione che sono studiati secondo una nuova ottica dinamica. Infatti, le difese psichiche vengono osservate dall'interno, secondo la tradizione freudiana, ma anche come attività per esprimere la fuga dai pericoli che possono giungere dal mondo esterno.



Capitolo Quarto

I meccanismi di difesa

Teoria psicoanalitica e meccanismi di difesa

Il termine di “difesa”, [...], è il più remoto rappresentante del punto di vista dinamico nella teoria psicoanalitica. Lo si incontra per la prima volta nel 1894, nello studio di Freud su *Le psiconevrosi di difesa* e in altri lavori successivi (*Eziologia dell'isteria*, *Altre osservazioni sulle psiconevrosi di difesa*) per descrivere la lot-

3 Freud A., *L'io e i meccanismi di difesa*, (1961), trad. it., Firenze, Martinelli, 1967, pp. 166-189.

ta dell'Io contro idee o affetti dolorosi e insopportabili. Più tardi questo termine è stato abbandonato e poi in seguito sostituito con quello di "rimozione". Rimane tuttavia vago il rapporto fra i due concetti. In un'appendice al suo lavoro *Inibizione, sintomo e angoscia* (1926) Freud ritornò al vecchio concetto di *difesa* e affermò che il rimetterlo in uso avrebbe certamente portato un vantaggio, "se si stabilisce bene a questo riguardo che esso deve essere la designazione generale per tutte le tecniche di cui l'Io si serve nei suoi conflitti sfocianti eventualmente nella nevrosi; mentre "rimozione" rimane il nome di quel particolare metodo di difesa che abbiamo conosciuto in un primo tempo meglio degli altri in conseguenza della direzione presa dalle nostre ricerche" (*Ibidem*) [...]. Viene così smentito il concetto che la "rimozione" sia il solo tra i processi psichici ad avere la funzione di "proteggere l'Io contro le richieste istintuali" essendo ammessi nella teoria psicoanalitica altri processi che servono allo stesso scopo. La rimozione viene ormai considerata solo "un particolare metodo di difesa".

Questa nuova concezione del ruolo della rimozione ci spinge a indagare e a stabilire dei rapporti tra gli altri particolari metodi di difesa scoperti e descritti dagli studiosi di psicoanalisi. [...] Regressione e modificazione reattiva dell'Io [...], isolamento e annullamento retroattivo, vengono tutti citati quali tecniche difensive utilizzate nella nevrosi ossessiva.

Su questa traccia non è difficile completare l'enumerazione dei metodi difensivi dell'Io descritti da Freud in altri suoi lavori [...]: l'introiezione, l'identificazione e la proiezione [...] sono citati come metodi difensivi importanti utilizzati dall'Io in questo tipo di malattie e sono definiti come "meccanismi nevrotici".

Nel suo lavoro sulla teoria degli istinti [...] egli descrive i processi di rivolgimento contro se stessi e la trasformazione nel contrario e li chiama "vicissitudini degli istinti". Dal punto di vista dell'Io questi due meccanismi fanno parte anche dei metodi di difesa, dato che ogni vicissitudine, alla quale sono esposti gli istinti, trova la sua origine in una attività dell'Io. Se non intervenisse l'Io o una qualche forza esterna che l'Io rappresenta, ogni istinto avrebbe un unico destino, quello della gratificazione. A questi nove metodi di difesa, ben noti in pratica e descritti in modo esauriente nella teoria psicoanalitica (regressione, rimozione, formazione reattiva, isolamento, annullamento retroattivo, proiezione, introiezione, rivolgimento contro se stessi, trasformazione nel contrario) bisogna

aggiungerne un decimo, che appartiene piuttosto allo studio della normalità che a quello della nevrosi: la sublimazione o spostamento dello scopo istintuale.

Secondo le nostre conoscenze attuali l'Io ha a sua disposizione questi dieci metodi diversi per difendersi nel suo conflitto contro rappresentanti dell'istinto e affetti. È compito dell'analista scoprire fino a che punto questi metodi sono efficaci nei processi di resistenza dell'Io e di formazione del sintomo che egli può osservare in ogni singolo caso. [...]

Suggerimenti per una classificazione cronologica – Pur avendo accordato alla rimozione un posto particolare tra i metodi di difesa dell'Io, abbiamo l'impressione, per quanto si riferisce agli altri meccanismi di difesa, di aver raggruppato sotto uno stesso indice una quantità di fenomeni eterogenei. Infatti, accanto a mezzi difensivi quali l'isolamento e l'annullamento retroattivo, troviamo dei processi istintuali genuini quali la regressione, la trasformazione nel contrario e il rivolgimento contro se stessi. Alcuni di questi controllano una grande quantità di istinti e di affetti, altri ne controllano solo una minima parte. Non si sa bene quali considerazioni determinano la scelta di un dato meccanismo da parte dell'Io. Forse, il compito della rimozione è, eminentemente, quello di lottare contro i desideri sessuali, mentre altri metodi vengono più facilmente impiegati contro forze istintuali di tipo diverso, in particolare contro gli impulsi aggressivi. [...]

Più esplicitamente si può dire che la rimozione consiste nell'escludere o nell'espellere dall'Io cosciente una rappresentazione o un affetto. Non ha senso parlare di rimozione quando l'Io non è ancora distinto dall'Es. Si può allo stesso modo presumere che la proiezione e l'introiezione siano metodi che dipendono dall'avvenuta differenziazione dell'Io dal mondo esterno. Per l'Io può essere un sollievo allontanare idee e affetti da se stesso e relegarli nel mondo esterno, solo quando abbia imparato a fare una distinzione fra sé e il mondo. Anche l'introiezione del mondo esterno nell'Io non costituirebbe un arricchimento per quest'ultimo, se non fosse già ben chiara la distinzione tra quanto appartiene all'uno e quanto appartiene all'altro. [...] Nel caso della proiezione e dell'introiezione che cosa avvenga alle origini è ancora più oscuro [...]. La sublimazione, ossia lo spostamento degli scopi dell'istinto verso valori socialmente più alti, presuppone l'accettazione o perlomeno la conoscenza di tali valori, l'esistenza cioè del Super-Io. Conseguente-

mente, i meccanismi difensivi della rimozione e della sublimazione possono essere usati solo in fase avanzata nel processo di sviluppo; mentre il momento nel quale si suppone appaiano la proiezione e l'introiezione dipende dalla posizione teorica che viene adottata dagli studiosi. Processi quali la regressione, la trasformazione nel contrario o il rivolgimento contro se stessi non dipendono probabilmente dallo stadio raggiunto dalla struttura psichica: essi cominciano ad esistere insieme agli istinti stessi o almeno dal momento in cui si instaura il conflitto tra pulsioni istintuali ed un qualsiasi ostacolo che si è opposto alla loro soddisfazione. Non saremmo sorpresi di scoprire che questi sono i primissimi meccanismi di difesa impiegati dall'Io.

[...] L'aspetto cronologico dei processi psichici è ancora uno dei campi più oscuri della teoria analitica.

Capitolo Dodicesimo

Angoscia istintuale durante la pubertà

Si è sempre attribuita grandissima importanza, per quanto concerne lo studio analitico dell'Es, a quelle fasi della vita umana in cui si verifica un aumento della libido. I desideri, le fantasie e i processi istintuali che abitualmente passano inosservati o sono confinati nell'inconscio, [...], affiorano alla coscienza sormontando, se necessario gli ostacoli dovuti alla rimozione e diventando accessibili all'osservatore nel momento in cui trovano una via di uscita.

È altrettanto importante che noi concentriamo la nostra attenzione su questi periodi di aumentata libido quando vogliamo studiare l'Io. Come abbiamo visto, l'effetto indiretto dell'intensificarsi degli impulsi istintuali si manifesta negli sforzi raddoppiati del soggetto nell'intento di dominare gli istinti. Certe tendenze dell'Io, appena percettibili nei periodi di tranquillità della vita istintuale, si delineano allora più chiaramente ed i meccanismi dell'Io, già ben marcati nel periodo di latenza o nella vita adulta, possono arrivare ad un tale eccesso da produrre una deformazione morbosa del carattere. Fra i vari atteggiamenti che l'Io può adottare nei riguardi della vita istintuale ve ne sono due in particolare che, così accentuati come sono alla pubertà, colpiscono l'osservatore per la loro novella forza e spiegano alcune particolarità proprie di quel

periodo. Mi riferisco all'ascetismo e all'intellettualismo degli adolescenti.

Ascetismo della pubertà – Talvolta, nel periodo puberale, agli eccessi istintuali ed alle irruzioni dell'Es e ad altri atteggiamenti apparentemente contraddittori, si alterna un antagonismo nei riguardi degli istinti che sorpassa di gran lunga in intensità tutto ciò che abitualmente osserviamo in fatto di rimozione, in condizioni normali o in casi di nevrosi più o meno gravi. Tale antagonismo, per il modo in cui si manifesta e per la sua estensione, assomiglia meno ai sintomi di una malattia nevrotica manifesta che all'ascetismo dei fanatici religiosi. Nelle nevrosi vediamo che esiste sempre un legame fra la rimozione di un istinto e la natura o la qualità dell'istinto rimosso. [...] Nella melancolia vengono rinnegate in particolare le tendenze orali, mentre i pazienti fobici rimuovono gli impulsi associati al complesso di castrazione. In nessuno di questi casi gli istinti vengono rinnegati indiscriminatamente e, analizzandoli, si può sempre trovare un legame ben definito tra la qualità dell'istinto e le ragioni che il soggetto ha per bandirlo dalla coscienza.

La situazione si presenta completamente diversa nell'analisi degli adolescenti quando analizziamo il loro rifiuto degli istinti. È pur vero che anche in questo caso il punto di partenza del processo risale a quei centri della vita istintuale che sono soggetti a particolari proibizioni [...]. Ma da qui il processo si estende più o meno indiscriminatamente a tutta la vita. Gli adolescenti, come ho già sottolineato, non si preoccupano tanto della gratificazione o frustrazione di determinati desideri istintuali quanto della gratificazione o frustrazione istintuale di per se stessa. I giovani che passano attraverso questa particolare fase di ascetismo sembrano temere non tanto la quantità quanto la qualità dei loro istinti. Difidano del godimento in genere e pensano allora che la linea di condotta più sicura sia opporre ai desideri più urgenti delle proibizioni altrettanto rigorose. Ad ogni "Io voglio" dell'istinto l'Io risponde con un "Non devi", ad imitazione dei genitori severi che in tal modo vogliono impartire una educazione ai bambini nella primissima infanzia. Questa sfiducia dell'adolescente nei confronti dell'istinto costituisce una tendenza pericolosa per il futuro; può partire dai desideri istintuali veri e propri ed estendersi poi ai bisogni fisici più comuni. Non è raro incontrare dei giovani che hanno rinnegato completamente gli impulsi istintuali che hanno un sentore di sessualità e che evitano la compagnia dei loro coetanei,

rifutano ogni impulso mondano e si impongono di ignorare gli spettacoli teatrali, i concerti e i trattenimenti danzanti. È evidente il legame tra la rinuncia all'abbigliamento elegante ed eccentrico e la proibizione della sessualità. Incominciamo tuttavia a preoccuparci quando la rinuncia viene estesa a certe cose necessarie e innocue, per esempio quando un adolescente rifiuta di proteggersi dal freddo, coglie qualunque occasione per mortificare la carne e, a scapito della salute, si espone a dei rischi inutili, quando non solo si priva di certi piaceri orali, ma “per principio” riduce al minimo l'alimentazione quotidiana, obbliga se stesso ad alzarsi molto presto al mattino pur desiderando di dormire più a lungo, evita di ridere o di sorridere. [...].

Invece al rifiuto degli istinti da parte dell'adolescente, non segue alcuna soddisfazione sostitutiva: il meccanismo che entra in gioco appare diverso. Al posto delle formazioni di compromesso (corrispondenti ai sintomi nevrotici) e degli usuali processi di spostamento, di regressione e di rivolgimento contro se stessi, troviamo quasi sempre uno slittamento dall'ascetismo ad un eccesso istintuale, per cui tutto a un tratto l'adolescente si concede tutto quello che prima aveva considerato proibito, non tenendo conto di alcuna restrizione proveniente dall'esterno. Questi eccessi dell'adolescente, proprio per il loro carattere antisociale, vengono accolti come manifestazioni indesiderate mentre, da un punto di vista analitico, rappresentano una guarigione transitoria spontanea della condizione di ascetismo. Nel caso in cui questa guarigione non abbia luogo e l'Io sia inesplicabilmente abbastanza forte da proseguire nel rifiuto dell'istinto senza deviare, si arriverà ad una paralisi delle attività vitali, ad una specie di stato catatonico, che non può essere considerato un fenomeno normale della pubertà bensì un disturbo di tipo psicotico. [...]

[...] Per descrivere questo duplice atteggiamento dell'umanità nei riguardi della vita sessuale, la coesistenza di una avversione costituzionale e di un desiderio appassionato, Bleuler ha coniato il termine di *ambivalenza*. [...].

Daniel N. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*⁴

La rielaborazione clinica e osservativa dello sviluppo del bambino ha portato Daniel N. Stern a rappresentare una posizione peculiare nel panorama degli studi psicoanalitici degli anni Ottanta del Novecento. Professore di psichiatra presso la Cornell University di New York, ha avuto il merito di saper accostare la prospettiva osservativa a quella più tradizionalmente clinica al fine di proporre una teoria operativa dello sviluppo infantile, particolarmente per ciò che riguarda lo sviluppo del senso del Sé nel bambino. Il testo, da cui sono tratti i brani presentati, *Il mondo interpersonale del bambino* (1985), rappresenta il punto di arrivo di più strade percorse da Stern, come egli ben illustra nella *Prefazione* (pp. 15-17). Infatti, se da una parte, viene presa in considerazione la prospettiva clinica secondo una retrospettiva storica della vita del paziente, dunque una rilettura a posteriori dell'infanzia del soggetto, dall'altra, Stern si rende conto delle aperture che la psicologia dello sviluppo offre nella comprensione degli stati patologici di bambini e adulti. Associate a queste due convergenti modalità di approccio si aggiunge la scoperta dell'etologia che conferma l'importanza della modalità osservativa e della lettura della comunicazione non verbale che ogni soggetto vivente mette in atto per relazionarsi al proprio simile.



Capitolo 7

Il senso di un Sé soggettivo: la sintonizzazione degli affetti Il problema della compartecipazione degli stati affettivi

La compartecipazione degli stati affettivi permea la relazione intersoggettiva e ne costituisce un tratto caratteristico. Ciò è particolarmente vero quando un bambino fa le sue prime esperienze in questo campo. Le espressioni “rispecchiamento” con la madre e “rispondenza empatica”, [...], si riferiscono soprattutto all'interaffettività. Nonostante l'importanza di questi eventi, non è per nulla

4 Stern D.N., *Il mondo interpersonale del bambino*, (1985), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1987, pp. 147-180

chiaro in che modo essi accadano. Quali sono gli atti e i processi che permettono agli altri di sapere che ciò che noi proviamo è molto simile a ciò che provano loro? Come possiamo “entrare dentro” l’esperienza soggettiva degli altri e farglielo sapere? [...]

Ci viene subito in mente l’imitazione. La madre può imitare le espressioni facciali e i gesti del bambino, e il bambino può accorgersene. Ma da questa imitazione il bambino potrebbe dedurre soltanto che la madre ha notato le sue *azioni* e ha riprodotto i suoi comportamenti manifesti. Non ne consegue necessariamente che lei sia partecipe della sua esperienza interiore, che provi lo stesso stato d’animo che era stato all’origine del comportamento manifesto.

La sola imitazione, dunque, non basta a garantire uno scambio intersoggettivo degli affetti. In realtà, devono verificarsi diversi processi. Anzitutto, la madre deve essere capace di leggere i sentimenti del bambino nel suo comportamento manifesto. In secondo luogo, la madre deve presentare a sua volta un comportamento che non sia l’esatta imitazione del comportamento manifesto del bambino, ma che tuttavia in qualche modo vi corrisponda. Infine, il bambino deve essere capace di leggere questa risposta materna e di rendersi conto che non si tratta solo dell’imitazione del suo comportamento, ma che esiste qualche rapporto con la sua esperienza affettiva originaria. Solo in presenza di queste tre condizioni i sentimenti di una persona possono rivelarsi a un’altra persona, ed entrambi possono sentire, senza avvalersi del linguaggio, che lo scambio è avvenuto.

Perché ciò si verifichi, è dunque necessario che la madre vada al di là della imitazione [...]

Il comportamento della madre trascende adesso la semplice imitazione, per espandersi in una nuova categoria comportamentale che definiamo *sintonizzazione degli affetti*. [...]

La sintonizzazione degli affetti, dunque, consiste nell’esecuzione di comportamenti che esprimono la qualità di un sentimento condiviso senza tuttavia imitarne l’esatta espressione comportamentale. Se noi potessimo dimostrare la nostra condivisione degli affetti attraverso semplici imitazioni, produrremmo solo un susseguirsi di imitazioni a raffica: il nostro comportamento di risposta affettiva risulterebbe assurdo, forse simile a quello di un robot.

Il motivo per cui i comportamenti di sintonizzazione sono così importanti come fenomeni a sé sta nel fatto che la vera imitazione non consente ai due membri della coppia di risalire ai rispettivi stati

interni, ma mantiene fissa l'attenzione sul comportamento manifesto. I comportamenti di sintonizzazione, invece, riplasmano l'evento e spostano l'attenzione su ciò che sta dietro il comportamento, sulla qualità dello stato d'animo condiviso. Per lo stesso motivo l'imitazione costituisce il miglior modo per indurre nel bambino l'apprendimento di aspetti esteriori, formali, e la sintonizzazione il modo migliore per comunicare stati interni o indicare la propria partecipazione. L'imitazione comunica la forma, la sintonizzazione i sentimenti. In pratica, tuttavia, non sembra esistere una vera e propria dicotomia fra sintonizzazione e imitazione; i due processi sembrano piuttosto situarsi ai due estremi di uno spettro. [...]

La sintonizzazione come tappa cruciale nell'acquisizione del linguaggio

Sintonizzarsi significa riplasmare, riassetare uno stato soggettivo. In una sintonizzazione lo stato soggettivo è il referente, e il comportamento manifesto è una delle possibili manifestazioni o espressioni del referente. Per esempio, il livello e la qualità di uno stato d'animo di esuberanza possono essere espressi da un'unica vocalizzazione, da un unico gesto o da un'unica esibizione facciale. Ognuna di queste manifestazioni ha un certo grado di sostituibilità come significante riconoscibile dello stesso stato interno. La sintonizzazione pertanto riplasma i comportamenti attraverso l'uso di metafore non verbali e dell'analogia. Se ci si immagina una progressione evolutiva dall'imitazione al simbolo, in cui la metafora e l'analogia sono la tappa intermedia, questo periodo della formazione del senso di un Sé soggettivo fornisce l'esperienza dell'analogia attraverso le sintonizzazioni. È un passo essenziale verso l'uso dei simboli [...].

Capitolo 8

Il senso di un sé verbale

Gli effetti del linguaggio sulla relazione Sé-'altro'.

Nuovi modi di 'essere con'

Secondo Vygotskij il problema dell'acquisizione del linguaggio poteva, semplificando molto, essere sintetizzato così: in che modo

possono “penetrare” nella mente del bambino dei significati scambievolmente concordati? [...] “Il problema concettuale soggiacente è quello della *relazione* fra sistemi socializzati di mediazione (forniti prevalentemente dai genitori) e la ricostruzione individuale (da parte del bambino) di tali sistemi secondo una modalità interiore, e forse non pienamente socializzata”. Il problema dell’acquisizione del linguaggio è diventato un problema interpersonale. Il significato, inteso come un legame tra la conoscenza (o pensiero) del mondo e le parole non è più un dato evidente sin dal principio, ma è qualcosa che deve essere concordato fra genitore e figlio. La relazione esatta tra pensiero e parola “non è una cosa, ma un processo, un continuo va e vieni fra il pensiero e la parola e fra la parola e il pensiero” [...]. Il significato risulta da contrattazioni interpersonali riguardanti ciò su cui si può convenire in quanto è condiviso. E questi significati scambievolmente concordati (cioè la relazione fra pensiero e parola) crescono, cambiano, si sviluppano e sono oggetto di contesa nella relazione fra due persone: essi sono, dunque, proprietà *nostra*.

Questo punto di vista apre largamente la strada all’emergere di significati che sono proprietà esclusiva della diade o dell’individuo [...]. “Buono”, “cattivo”, “felice”, “nervoso”, “stanco”, e una moltitudine di altre parole che si riferiscono alla valutazione di stati interni, continueranno a lungo (e spesso per tutta la vita) ad avere il significato a suo tempo concordato far quella madre e quel bambino nei primi anni di vita, quando si andava effettuando l’operazione di associare la conoscenza del mondo con il linguaggio. Solo quando il bambino comincerà a entrare in una dialettica interpersonale con i coetanei nella funzione di mediatori sociali, questi significati potranno essere riveduti e modificati. A questo punto emergeranno nuovi significati “nostri” scambievolmente concordati.

Questo processo di reciproca contrattazione del significato si applica a tutti i significati – “cane”, “rosso”, “bambino”, etc. – ma assume un interesse maggiore ed è meno socialmente condizionato quando si tratta di parole riferite a stati interni. [...] Quando il papà dice “bambina buona”, le parole vengono associate all’espressione “bambina buona” pronunciata dalla mamma. Coesistono due significati, due relazioni, e la differenza può diventare una grossa fonte di difficoltà ai fini del consolidamento di una identità o di un concetto di Sé. Si presume che i due insiemi di esperienze e pensieri siano coincidenti perché sono espressi dalle stesse parole: “bambi-

na buona”. Nell’apprendere il linguaggio ci comportiamo palesemente come se il significato risiedesse o dentro il Sé o fuori di esso, “da qualche altra parte”, come se appartenesse a chiunque e fosse lo stesso per tutti. Questo occulta i significati nascosti, esclusivi, legati all’esperienza “noi”. Isolarli e scoprirli diventa molto difficile e rappresenta uno dei compiti fondamentali per la psicoterapia.

[...] Per quanto concerne la motivazione primaria a parlare [...] si ritiene che i bambini parlino in parte per ristabilire esperienze di “essere con” (secondo la mia terminologia) o per ristabilire l’“ordine personale” [...]. Uno dei maggiori vantaggi di questo approccio dialogico al linguaggio sta nel fatto che il processo stesso dell’apprendimento viene rimodellato e visto come un modo per formare esperienze condivise, per ristabilire l’“ordine personale” o per creare un nuovo modo di “essere con” tra l’adulto e il bambino. Come le esperienze di “essere con” della relazione intersoggettiva richiedevano il senso di due soggettività in parallelo – una partecipazione dello stato interno o esperienza interna – così, a questo nuovo livello della relazione verbale, la madre e il bambino creano l’esperienza di “essere con” usando simboli verbali, cioè condividono significati scambievolmente concordati intorno all’esperienza personale.

L’acquisizione del linguaggio è sempre stata considerata un passo di fondamentale importanza nel conseguimento della separazione e dell’individuazione, è altrettanto vero l’inverso, e cioè che il linguaggio è un fattore potente per la promozione dell’“unione” e dell’“essere insieme”. Di fatto, ogni parola appresa è il prodotto collaterale dell’unione di due mentalità, in un sistema simbolico comune, del forgiarsi di significati condivisi. Ad ogni parola che pronunciano, i bambini rafforzano la comunione mentale con la madre e più tardi con gli altri membri del loro gruppo linguistico, scoprendo che la loro esperienza di conoscenza personale fa parte di una più ampia esperienza di conoscenza, e che tutti sono uniti in una comune cultura di base.

Dore ha avanzato l’interessante ipotesi che il linguaggio operi all’inizio come una forma di “fenomeno transizionale”. Per adoperare la terminologia di Winnicott, la parola viene in un certo modo “scoperta” o “creata” dal bambino, nel senso che il pensiero e la conoscenza sono già presenti nella mente, pronti a essere collegati con la parola. La parola viene data dall’esterno al bambino dalla madre, ma dentro di lui esiste un pensiero pronto a essere collegato

con quella parola. In questo senso la parola, in quanto fenomeno transizionale, non appartiene realmente al Sé, e nemmeno all'altro, ma occupa una posizione intermedia fra la soggettività del bambino e l'oggettività della madre. Viene "presa in affitto" da "noi", [...]. È in questo senso profondo che il linguaggio è una esperienza che unisce, permettendo un nuovo livello di relazione mentale attraverso la partecipazione dei significati. [...] Il linguaggio non è fondamentalmente un altro mezzo di individuazione, né un altro mezzo per creare il sentimento dell' "essere con". È piuttosto il mezzo per raggiungere il nuovo livello della relazione nel quale verranno affrontati nuovamente tutti i problemi esistenziali della vita.

L'avvento del linguaggio fa infine maturare la capacità di narrare la propria storia, che implica la possibilità di modificare l'immagine di sé. Creare una narrazione non è la stessa cosa che pensare o parlare. Sembra che vi sia implicata una modalità di pensiero diversa dalla soluzione dei problemi o dalla semplice descrizione. Significa pensare in termini di persone che agiscono come soggetti dotati di intenzioni e di scopi che si manifestano in una sequenza causale con un inizio, una parte intermedia e una fine. (È possibile che il creare narrazioni si riveli un fenomeno universale, espressione intrinseca del modello della mente umana). Siamo di fronte a una nuova e stimolante area di ricerca; e non è ancora chiaro come, quando e perché i bambini costruiscono delle narrazioni (o magari le costruiscono con l'aiuto di uno dei due genitori) che sono l'inizio di una storia autobiografica, quella che diverrà la storia della vita [...]. In realtà forse il campo di relazione verbale dovrebbe essere suddiviso in due parti: un senso del Sé categoriale che oggettivizza e classifica, e un Sé narrato intessuto di elementi di storia desunti da altri sensi del Sé (il Sé agente, le intenzioni, le cause, gli scopi e così via).

Heinz Kohut, *La ricerca del Sé*⁵

Heinz Kohut (1913-1981) ha svolto la sua attività di psichiatra negli Stati Uniti d'America dove emigrò nel 1939, dopo essersi laureato a Vienna in medicina. Presso l'Università di Chicago occupò per molti anni la cattedra di psichiatria e fu dal 1965 al 1973 vicepresidente dell'Associazione psicoanalitica internazionale. Kohut è stato scoperto dal pubblico italiano solo di recente e il suo punto di vista sul Sé è particolarmente importante nel rinnovamento/ri-lettura attuale della psicoanalisi classica. Introduce, infatti, accanto alla trattazione di Io, Es, Super-Io il concetto di Sé, che appartiene di diritto alla psicologia del profondo, pur distinguendolo dai concetti di personalità e identità. I brani qui presentati sono tratti da una raccolta di lavori pubblicati nel 1978 nel volume *The Search for the Self*. L'intento è quello di presentare il concetto di Sé e di oggetto-Sé nelle loro trattazioni originarie, ritenendo che la ricerca sul Sé di Kohut rappresenti, nel panorama psicoanalitico e oltre, un punto fondamentale dal quale iniziare a comprendere il senso del Sé per la costruzione della persona umana e per i contesti di insegnamento e apprendimento. Mentre l'opera fondamentale di Kohut, *The Analysis of the Self* (1971), risulta di difficile lettura, *La ricerca del Sé*, presenta le idee fondamentali e originali di questo interessante interprete della psicoanalisi con chiarezza e rivoluzionaria precisione.



Capitolo 6

Profilo riassuntivo dei disturbi del Sé e del loro trattamento

Lo scopo che ci proponiamo è di fornire un riassunto dei concetti e delle teorie della psicologia psicoanalitica del Sé e delle formulazioni cliniche (diagnostiche e terapeutiche). Volendo mantenere limpide le nostre definizioni e brevi le nostre formulazioni, abbiamo potuto indulgere al lusso di introdurre molte precisazioni. È ciò che pensiamo debba avvenire nel quadro di un profilo ri-

5 Kohut H., *La ricerca del Sé*, (1978), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1982, pp. 163-186.

assuntivo. Tuttavia dobbiamo sottolineare che la scarsità di proposizioni restrittive o modificanti non implica da parte nostra la convinzione che stiamo presentando un sistema di pensiero finito o definitivo. Al contrario, questa rassegna dovrebbe essere considerata come una relazione sul grado di avanzamento, allo stato attuale, di una fase ancora iniziale nell'evoluzione della psicoanalisi.

Perché allora un sommario in questa fase iniziale? La risposta a questa domanda è facile. Proprio la mancanza di definitezza dello stato della conoscenza scientifica durante una nuova fase di sviluppo suggerisce la necessità di fare il punto, esponendo spassionatamente in maniera semplice e diretta le scoperte cliniche fatte e le costruzioni teoriche formulate. Questa puntualizzazione non deve tuttavia indurci a irrigidire le nostre convinzioni. Dovrebbe piuttosto aiutarci a separare il grano da loglio: permetterci cioè di riconoscere le zone in cui le nostre ricerche hanno avuto successo e quelle in cui sono per ora fallite. Ma entriamo nel cuore dell'argomento e discutiamo come la nuova psicologia del sé è nata!

L'emergere di una psicologia del Sé

Durante gli ultimi anni l'investigazione psicoanalitica di un certo tipo di pazienti che si incontra di frequente ha condotto al riconoscimento di una sindrome ben definita, che all'inizio sembrava in relazione con le psiconevrosi e coi disturbi narcisistici del carattere. Fu subito chiaro che questi pazienti sono caratterizzati da una specifica vulnerabilità: la loro autostima è insolitamente labile e, in particolare, essi sono estremamente sensibili a fallimenti, delusioni e offese. Tuttavia non fu l'esame accurato della sintomatologia a illuminare la natura del disturbo di questi pazienti, ma il processo di trattamento. L'analisi dei loro conflitti psichici non produsse l'atteso alleviamento della sofferenza né la sperata cessazione del comportamento indesiderabile; tuttavia la scoperta che essi riattivavano nella situazione psicoanalitica alcuni bisogni narcisistici, vale a dire che stabilivano "traslazioni narcisistiche", rese possibile un trattamento psicoanalitico efficace. La sindrome psicopatologica di cui questi pazienti soffrivano venne designata come *disturbo narcisistico della personalità*. Le traslazioni narcisistiche patognomiche di questa sindrome vennero divise in due tipi: *a) la traslazione speculare*, nella quale il bisogno infantile, insufficiente-

mente o erroneamente accolto, di una fonte di “rispecchiamento” e di accettazione-conferma è rivissuto nella situazione clinica; b) la *traslazione idealizzante*, nella quale è rivissuto il bisogno di fusione con una sorgente di forza e di calma “idealizzate”. Appena fu possibile una migliore intelligenza della sintomatologia, del nucleo psicopatologico e del trattamento dei disturbi narcisistici della personalità, divenne chiaro che la natura del disturbo di cui questi pazienti soffrivano non poteva essere adeguatamente spiegata mantenendo il riferimento alla classica pulsione-difesa. Tenendo conto del fatto che al centro del disturbo si trova un Sé indebolito o difettoso, le spiegazioni centrate sui conflitti concernenti le pulsioni libidiche o aggressive di questi pazienti non potevano illuminare né la psicopatologia né il processo del trattamento. Qualche progresso fu fatto estendendo la teoria classica della libido e rivedendo la teoria classica dell’aggressività. In particolare, la debolezza del Sé venne concettualizzata come insufficienza di investimento libidico – come un deficit di investimento, per parlare nei termini della metapsicologia freudiana – e l’intesa aggressività che si incontra nei disturbi narcisistici della personalità venne riconosciuta come la risposta di un Sé vulnerabile a una varietà di traumi. I decisivi passi in avanti nell’intelligenza di questi disturbi, tuttavia, vennero fatti attraverso l’introduzione del concetto di oggetto-Sé e la crescente comprensione del Sé nei termini della psicologia del profondo. Gli *oggetti-Sé* sono oggetti da noi esperiti come parte del nostro Sé; il controllo che ci attendiamo di esercitare su di essi è quindi più vicino al concetto del controllo che un adulto si aspetta di avere sugli altri. Vi sono due tipi di oggetti-Sé: quelli che esprimono e confermano il senso innato di vigore, grandezza e perfezione del bambino; e quelli che il bambino può ammirare, confondendosi, come immagini di calma, infallibilità e onnipotenza. Il primo tipo è definito oggetto-Sé speculare, il secondo imago parentale idealizzata.

Come nucleo centrale della nostra personalità, il Sé è formato da elementi costitutivi diversificati, che acquisiamo nell’interazione con le persone esperite come oggetti-Sé durante la primissima infanzia. Un Sé solido, risultato di relazioni ottimali tra il bambino e i suoi oggetti-Sé, consta essenzialmente di tre costituenti: a) un polo da cui emanano le tendenze fondamentali al potere e al successo; b) un altro polo che ospita i fondamentali obiettivi idealizzati; c) un’area intermedia di talenti e di abilità che sono attivati dall’arco di tensione che si stabilisce tra le ambizioni e gli ideali.

Interazioni difettose tra il bambino e i suoi oggetti-Sé si traducono in un Sé danneggiato; il danno può essere diffuso oppure può colpire seriamente l'uno o l'altro degli elementi costitutivi del Sé. Qualora un paziente il cui Sé è danneggiato affronti un trattamento psicoanalitico, egli riattiva i bisogni specifici rimasti inevasi nell'imperfetta interazione specifica tra il Sé nascente e gli oggetti-Sé della prima infanzia: viene a stabilirsi una traslazione verso l'oggetto-Sé.

A seconda della qualità delle interazioni tra il Sé e i suoi oggetti-Sé nell'infanzia, il Sé emergerà come una struttura solida e sana oppure più o meno gravemente danneggiata. Il Sé adulto può, così, esistere con vari gradi di consistenza, dalla coesione alla frammentazione; con vari gradi di vitalità, dal vigore alla debolezza; con vari gradi di armonia funzionale, dall'ordine al caos. Importanti fallimenti nel tentativo di raggiungere coesione, vigore, armonia, oppure una perdita significativa di queste qualità dopo che esse si erano provvisoriamente consolidate, costituiscono ciò che si può chiamare un *disturbo del Sé*. [...].

Una volta che il Sé si è cristallizzato nell'azione reciproca di fattori ereditari e ambientali, esso si volge alla realizzazione del suo particolare programma di azione, un progetto determinato dalla specifica struttura intrinseca costituita da ambizioni, scopi, capacità e talenti e dalle tensioni che sorgono tra questi elementi. Le strutture di ambizioni, capacità e talenti e le tensioni relative, il progetto di azione che ne deriva, le attività che tendono alla realizzazione del programma: ciò è esperito come in continuità nello spazio e nel tempo e forma il Sé, come centro indipendente di iniziativa, come ricettività indipendente di impressioni.

I disturbi secondari e primari del Sé

Le manifestazioni, nell'esperienza e nel comportamento, dei *disturbi secondari del Sé* sono le reazioni di un Sé strutturalmente non compromesso dalle vicissitudini della vita. Un Sé forte ci consente di tollerare oscillazioni anche ampie dell'autostima in risposta alla vittoria o alla sconfitta, al successo o al fallimento. Varie emozioni – trionfo e gioia oppure disperazione e rabbia – accompagnano questi cambiamenti nello stato del Sé. Se il nostro Sé è saldamente stabilito, non avremo paura né dello scoraggiamento che può seguire un fallimento né delle fantasie espansive che possono seguire

un successo: reazioni che metterebbero in pericolo persone con un sé strutturato più precariamente. [...]

I *disturbi primari del sé* possono essere divisi in parecchi sottogruppi, a seconda dell'estensione, gravità, natura e distribuzione del disturbo. Se un grave guasto nel Sé è permanente o protratto e non vi sono strutture difensive che mascherino tale difetto, le manifestazioni di esperienza e di comportamento sono quelle tradizionalmente definite come *psicotiche*. [...]

L'etiologia delle patologie del Sé

Considerando che i disordini del Sé sono, in linea di massima, il risultato di fallimenti nello sviluppo normale del Sé, presenteremo per prima cosa un profilo dello sviluppo normale del Sé. È difficile stabilire con precisione l'età in cui si può affermare che il lattante o il bambino piccolo abbiano acquisito il Sé. [...] Il bambino appena nato è fisiologicamente predisposto a uno specifico ambiente fisico – la presenza di ossigeno, di cibo, di un certo grado di temperatura – fuori del quale non può sopravvivere. Analogamente, la sopravvivenza psicologica richiede un ambiente psicologico specifico: la presenza di oggetti-Sé che rispondono empaticamente. Nel contesto di un particolare ambiente oggetto-Sé, attraverso un processo specifico di formazione della struttura psicologica chiamata *interiorizzazione trasmutante*, si cristallizzerà il *Sé nucleare* del bambino. Senza entrare nei dettagli di questo processo di costruzione della struttura possiamo dire: *a)* che esso non può verificarsi senza uno stadio precedente in cui i bisogni di rispecchiamento e di idealizzazione del bambino abbiano ricevuto una risposta adeguata; *b)* che esso ha luogo in conseguenza di delusioni minori, non traumatiche, per le risposte da parte degli oggetti-Sé speculari e idealizzate; *c)* che questi fallimenti conducono alla graduale sostituzione degli oggetti-Sé e delle loro funzioni da parte del Sé. Occorre aggiungere che, mentre grossolane identificazioni con gli oggetti-Sé e con le loro funzioni possono temporaneamente e transitoriamente verificarsi, il risultato finale sano, il Sé autonomo, non è una replica dell'oggetto-Sé. [...]

Se teniamo presenti i processi attraverso i quali il Sé si costituisce, ci rendiamo conto che, per quanto il Sé nucleare possa essere primitivo in confronto al Sé dell'adulto, esso è sin dall'inizio una

struttura complessa, che sorge alla fine di un processo di sviluppo che si può dire abbia i suoi inizi virtuali nella formazione di speranze, sogni, attese a proposito del futuro bambino nella mente dei genitori, specialmente della madre. Quando il bambino nasce, l'impatto con la sua struttura biologica reale e funzionale influenza, naturalmente, nei genitori le aspettative circa la sua personalità. Ma le attese dei genitori eserciteranno dalla nascita in poi una considerevole influenza sul Sé in via di sviluppo del bambino. Il Sé sorge, così, come un risultato dell'interazione tra la dotazione innata del neonato e le risposte selettive degli oggetti-Sé, mediante le quali certe potenzialità sono incoraggiate nel loro sviluppo mentre altre restano disattese o persino sono attivamente scoraggiate. Da questo processo selettivo emerge, probabilmente durante il secondo anno di vita, un Sé nucleare che, come abbiamo detto prima, viene concettualizzato come struttura bipolare, dove le ambizioni nucleari arcaiche formano un polo, gli ideali nucleari arcaici un altro. L'arco di tensione tra questi due poli favorisce lo sviluppo delle abilità e dei talenti nucleari del bambino: abilità e talenti rudimentali che si svilupperanno gradualmente in quelli che l'adulto impiega a servizio della produttività e creatività del suo Sé maturo. [...]

Peter Fonagy, Mary Target, *Attaccamento e Funzione riflessiva*⁶

Il volume da cui sono tratte le seguenti pagine è una delle prime presentazioni al pubblico italiano degli scritti di Peter Fonagy che, insieme a Mary Target, ha firmato alcuni dei lavori più interessanti su un nuovo campo di indagini all'interno della psicoanalisi, quello appunto rappresentato dai concetti di mentalizzazione e funzione riflessiva. Peter Fonagy dirige il Dipartimento di ricerca dell'Anna Freud Centre di Londra ed è professore di Psicoanalisi presso l'University College di Londra, Mary Target è Senior Lecturer in psicoanalisi presso l'University College di Londra. Peter Fonagy rappresenta una voce nuova e di indiscusso rilievo nella costruzione di un terreno di ricerca congiunto fra psicoanalisi e teoria dell'attaccamento, per lo meno i suoi sforzi in questa direzione sono stati molteplici, come testimoniano i numerosi articoli, saggi e il volume, *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento* (2001, trad. it. 2002). La novità della posizione di questi autori è, però, manifestata dal costruito della mentalizzazione che si sta rivelando fondamentale anche nel campo della psicoterapia, con una importante ricaduta pratica nella clinica. La mentalizzazione si riferisce alla capacità di "pensare" gli stati mentali come le intenzioni, i desideri, i sentimenti, i pensieri stessi, propri e altrui, ma soprattutto è la base da cui comprendere e costruire la relazione con l'altro.



4

*Attaccamento e funzione riflessiva:
il loro ruolo nell'organizzazione del Sé
Il bambino sicuro diventa un bambino che mentalizza*

È opinione comune che "l'armonia della relazione madre-bambino contribuisce allo sviluppo del pensiero simbolico" [...]. Bowlby [...] riconosce il significato che ha l'emergere della capacità nel bambino di concepire sua madre come persona con propri obiettivi

6 Fonagy P, Target M, *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina, 2001, pp. 114-124.

e interessi separati dai suoi e di tenerli in considerazione. [...] Alcuni studiosi hanno trovato che la sicurezza dell'attaccamento alla madre è un buon indice predittivo concorrente della capacità metacognitiva del bambino negli ambiti della memoria, della comprensione e della comunicazione. È stato dimostrato che il *Separation Anxiety Test*, un test proiettivo sulla sicurezza dell'attaccamento, è un buon predittore della capacità di ragionare in termini di credenza-desiderio nei bambini dai tre ai sei anni [...].

[...] L'andamento generale dei risultati delle ricerche conferma che la sicurezza dell'attaccamento è significativamente legata alle abilità simboliche in generale e al processo di mentalizzazione precoce in particolare. [...] In modo più plausibile, si può pensare invece che l'effetto facilitante dell'attaccamento sicuro è dovuto a un approccio più rilassato, a un'attitudine orientata al compito, alla disponibilità a farsi coinvolgere in una prova cognitiva, a un relazionarsi al ricercatore adulto con una modalità ludica ed esplorativa, e così via: tutto ciò riflette la prestazione più che la competenza. [...]

In ciò che segue sosterremo [...], che la relazione tra ragionamento sulle false credenze e sicurezza dell'attaccamento non è insignificante.

Prevediamo due *set* alternativi di modelli per spiegare questa relazione: a) la sicurezza dell'attaccamento nell'infanzia predispone i bambini a beneficiare dei processi sociali, facilitando direttamente l'abilità riflessiva e la comprensione sociale (modelli di mediazione); b) la sicurezza dell'attaccamento è un indicatore della qualità della relazione bambino-*caregiver*, da cui deriva la comprensione psicologica. In questo secondo modello, i processi sociali che accelerano la qualità dei processi di mentalizzazione nell'organizzazione del Sé sono molto simili a quelli che garantiscono la sicurezza dell'attaccamento.

I modelli di mediazione sembrano implicare che in questo aspetto dello sviluppo dell'organizzazione del Sé sono coinvolti processi sociali specifici e che tali processi sociali aumentano negli individui con attaccamento sicuro. Le modalità che incontrano questi criteri sono almeno tre.

La prima è quella del *far finta*. È stato dimostrato che i bambini di circa tre anni che entrano con più prontezza in un'interazione cooperativa [...] e, più specificamente, in giochi in cui “si fa finta

di” [...], mostrano capacità di mentalizzazione e di comprensione emozionale superiori. [...]

È molto probabile che i giochi o le situazioni giocose in cui “si fa finta di” facilitino la comprensione degli stati mentali. [...]. All’interno di altri modelli, il gioco del “far finta di” è una manifestazione precoce dei meccanismi della teoria della mente [...]. Capire perché i bambini di tre anni sono in grado di comprendere una rappresentazione in cui “si fa finta di”, ma non una falsa credenza [...], di distinguere tra finzione e realtà, ma non tra apparenza e realtà [...], è una questione molto interessante. Nel caso del “far finta di”, le rappresentazioni, che sono diverse dalla realtà, ma non sono nemmeno condivise in un contesto sociale caratterizzato dal “far finta di”. Nei giochi o nelle situazioni giocose basate sulla dinamica del “far finta di”, l’adulto assume la posizione mentale del bambino e gliela ri-propone in relazione a un terzo oggetto che è simbolicamente tenuto in mente da entrambi [...]. L’impalcatura fornita dal compagno di gioco del bambino nel gioco del “far finta di” [...] non solo promuove successi più precoci, ma è anche il meccanismo attraverso cui emerge lo sviluppo della funzione riflessiva. [...] Il gioco simbolico offre una “zona di sviluppo prossimale” per le abilità che favoriscono la capacità di mentalizzazione. I bambini con una storia di attaccamento sicuro sembrano coinvolgersi più facilmente in attività che presuppongono un grado di fiducia, in quanto fanno affidamento sul punto di vista o sulla percezione che l’altro ha della realtà.

La seconda modalità è quella del *parlare*. È stato dimostrato che i discorsi sui sentimenti e sui motivi che stanno alla base delle azioni delle persone sono correlati a un raggiungimento relativamente precoce della funzione riflessiva [...]. In una situazione sperimentale si è visto che bambini di tre anni, le cui madri davano spiegazioni spontanee sulle proprie emozioni, mostravano, nei successivi quindici mesi, una aumentata comprensione delle emozioni [...].

I modelli di interazione madre-bambino caratteristici delle diadi sicure – gioco condiviso, atteggiamento di conforto, giocosità – sono contesti al cui interno le spiegazioni materne degli stati mentali svolgono un ruolo particolarmente facilitante per lo sviluppo della funzione riflessiva [...]. L’attaccamento sicuro potrebbe allora generare modelli di interazione verbale tra *caregiver* e bambino che, a loro volta, sostengono il pensiero sui sentimenti e sulle intenzioni. [...].

[...] La valutazione dell'attaccamento negli adulti [...] evidenzia come l'attaccamento sicuro comporti una maggiore sensibilità alle regole della conversazione.

Il terzo potenziale mediatore è *l'interazione con il gruppo dei pari*. Abbiamo già notato che l'interazione con i fratelli migliora lo sviluppo di una teoria della mente. [...] Secondo Bruner [...], la tendenza del genitore a trattare i gesti spontanei del bambino *come se* fossero comunicazioni intenzionali porta il bambino stesso a vedersi come soggetto intenzionale e a iniziare a comunicare intenzionalmente.

Riflessività genitoriale e sviluppo della mentalizzazione

Il nostro punto di vista si basa sull'assunto che l'acquisizione della teoria della mente è parte di un processo intersoggettivo tra bambino e *caregiver* [...]. Secondo questa prospettiva, il *caregiver* facilita la creazione di mentalizzazione attraverso complessi processi linguistici e semi-linguistici; in particolare, si comporta con il bambino in modo da mostrargli che il suo comportamento può essere meglio compreso se parte da presupposto che sono le sue idee e i suoi sentimenti a determinare le sue azioni, e le reazioni degli altri, che possono essere generalizzate alle altre persone. [...]. Il *caregiver* sensibile sa creare un collegamento tra la realtà fisica e un'attenzione rivolta al mondo interno, in modo adeguato perché il bambino sappia riconoscere le situazioni tra esperienza interna ed esterna. Infine il bambino può arrivare alla conclusione che la reazione del *caregiver* verso di lui è razionale, supponendo la presenza di uno stato interiore di credenze e di desideri. In modo inconscio e progressivamente sempre più efficace, il *caregiver* attribuisce, con il suo comportamento, uno stato mentale al bambino e lo tratta come un agente mentale; il bambino percepisce questo fatto e lo usa nell'elaborazione dei modelli teleologici e, successivamente, nello sviluppo di un senso nucleare di un Sé mentale. Si tratta, nell'insieme, di un processo che avviene di *routine* durante la prima infanzia, che non è oggetto di riflessione e che raramente viene modificato. I *caregiver*, comunque, manifestano in modi diversi questa naturale funzione umana. Alcuni sono particolarmente attenti ai primissimi segnali di intenzionalità; altri possono aver bisogno di segnali più forti prima di percepire lo stato mentale

del bambino, con il risultato di una deformazione del senso che il bambino ha di se stesso.

Lo sviluppo del bambino e la percezione degli stati mentali in se stesso e negli altri dipende, quindi, dalle sue osservazioni del mondo mentale del *caregiver*. Egli è in grado di percepire gli stati mentali, nella misura in cui il comportamento del *caregiver* si riferisce a quegli stati mentali, nella misura in cui il comportamento del *caregiver* si riferisce a quegli stati. È questo quello che fa il bambino quando il *caregiver* condivide con lui una situazione di gioco secondo la modalità del “far finta di” (da cui l’associazione tra modalità del “far finta di” e mentalizzazione precoce) e in molte interazioni quotidiane (come nel caso di cure fisiche, atteggiamenti di conforto, conversazioni con il gruppo dei pari) che implicano la condivisione della mentalizzazione. Questo è ciò che rende gli stati mentali, come il pensiero, intrinsecamente intersoggettivi; la condivisione di una esperienza fa parte della logica profonda dei concetti legati allo stato mentale.

La capacità di un genitore di osservare i cambiamenti, momento per momento, dello stato mentale del bambino, è alla base di quell’atteggiamento sensibile di cura che i teorici dell’attaccamento considerano la pietra angolare dell’attaccamento sicuro [...]. L’attaccamento sicuro, a sua volta, fornisce la base psicologica per l’acquisizione della comprensione della mente. Il bambino sicuro si sente tranquillo nell’attribuire stati mentali che spiegano il comportamento del *caregiver*. Al contrario, il bambino evitante fino a un certo punto evita lo stato mentale dell’altro, mentre il bambino resistente si focalizza sul suo personale stato d’angoscia, escludendo gli scambi ravvicinati intersoggettivi.

I bambini disorganizzati rappresentano una categoria particolare; ipervigili rispetto al comportamento del *caregiver*, essi usano tutti gli indizi disponibili a scopo predittivo e possono sensibilizzarsi in modo acuto verso gli atti intenzionali; così facendo, possono essere anche più pronti a costruirsi una spiegazione mentalizzata del comportamento del *caregiver*. Riteniamo [...] che in questi bambini il processo di mentalizzazione possa avere una sua evidenza, ma non ha il ruolo centrale ed effettivo nell’organizzazione del Sé che contraddistingue i bambini con attaccamento sicuro.

La cosa più importante per lo sviluppo di una organizzazione di Sé mentalizzata è che l’esplorazione dello stato mentale del *caregiver* sensibile permetta al bambino di trovare nella mente di chi gli presta le cure un’immagine di se stesso come motivato da credenze,

sentimenti e intenzioni, in altre parole, come capace di mentalizzare. C'è una prova consistente a favore del punto di vista per cui l'attaccamento sicuro aumenta lo sviluppo della sicurezza interiore, del senso del proprio valore e dell'autonomia [...].

I bambini disorganizzati, anche se acquisiscono la capacità di mentalizzazione, falliscono nell'integrarla con la loro organizzazione del Sé. Questo fatto potrebbe essere spiegato in vari modi tra loro correlati: a) il *caregiver* del bambino disorganizzato è probabile che sia poco affidabile nel rispondere spontaneamente allo stato del Sé del bambino e inoltre presenta modalità sempre diverse nel modo di percepire e riflettere lo stato mentale del bambino; b) lo stato mentale del *caregiver* suscita un'ansia intensa, attraverso comportamenti che spaventano e sono indicativi di un atteggiamento ostile verso il bambino, sia attraverso comportamenti che indicano l'aver paura, anche paura del bambino stesso; c) il bambino deve mobilitare risorse sproporzionate per comprendere il comportamento del genitore a discapito di una riflessione sugli stati del Sé.

L'effetto combinato di questi fattori, probabilmente, fa sì che i bambini disorganizzati siano in certe circostanze lettori acuti della mente del *caregiver*, ma (è la nostra ipotesi) lettori assai modesti dei propri stati mentali. In termini di modelli concorrenti della teoria nello sviluppo della mente, questi bambini possono acquisire una teoria-teoria della mente, ma non possono ricorrere a una simulazione della mentalizzazione con la stessa confidenza dei bambini con attaccamento organizzato, anche se insicuro. Questi due modelli potrebbero essere considerati percorsi alternativi verso la mentalizzazione, il primo (teoria-teoria) accessibile a tutti, il secondo (simulazione) più accessibile a quei bambini le cui prime relazioni di attaccamento hanno fatto di tale strategia una strategia sicura.

Comunicare in famiglia: tra solitudini esistenziali e ricerca del sé

“Avevo fame e mi avete soccorso”.

Ma quando, Signore? Non lo sapevano.

Non bisogna saperlo

Simone Weil, *L'ombra e la grazia*

1. Comunicare in famiglia è vivere. Vivere in famiglia è comunicare

In uno dei capitoli del suo libro più famoso *Un genitore quasi perfetto*, Bettelheim usa, come *incipit*, alcuni versi di Thomas Eliot: “Non cesseremo mai di esplorare/ e la fine delle nostre esplorazioni/ sarà arrivare al punto di partenza/ e per la prima volta conoscere quel luogo” (Bettelheim, 1987, trad. it. 1987, p. 170). La famiglia è, veramente, il luogo dell'origine da cui la maggior parte degli esseri umani partono per il loro viaggio nella vita e dal quale prendono sicurezza o incertezza, modi di gioire e modi di piangere, coraggio e meschinità. I tratti familiari contraddistinguono ogni essere vivente, per consuetudine genetica e per apprendimento culturale. Anche nelle trasformazioni evolutive segnate dai passaggi all'età infantile o a quella adolescenziale, oppure definiti dal divenire adulti e poi anziani, la via tracciata passa attraverso le esplorazioni iniziate nel luogo più familiare e con le modalità più conosciute, quelle apprese “da bambini”. Il cammino di una vita giunge, poi, laddove era cominciato. Al termine dell'esistenza quanto si comprende dell'infanzia? Quando, già adulti, volgiamo lo sguardo al passato, molto spesso, risulta chiaro ciò che mai era stato compreso.

Vivere è narrare la propria vita e, se al termine la narrazione sarà stata svolta con lucidità d'impegno esistenziale, ogni adulto vedrà nelle proprie azioni quotidiane il significato del passato trascorso e vi riconoscerà il luogo più familiare, la propria casa d'origine. Non è facile andare a ritroso e incamminarsi per riconoscersi, con difficoltà la volontà della conoscenza di sé aiuta gli adulti

in questo percorso, eppure quanto sarebbe istruttivo tornare con il ricordo e con la memoria ai tempi dell'infanzia e dell'adolescenza e comprendere la natura delle nostre azioni e i significati indecifrabili, alla prima occhiata, di tutte le esperienze vitali!

Il ricordo e la memoria sono i termini attraverso cui la vita familiare si radica in ogni soggetto. Non è un caso che Bettelheim illustri il compito dei genitori proprio a partire dalle riflessioni sui ricordi dell'età infantile che, da adulti, è necessario far emergere dalle memorie più recondite e celate al presente. Infatti, riattivare le memorie infantili, da adulti, e in un particolare stato emotivo e affettivo, quello appunto della condizione parentale, rappresenta il primo punto di partenza per agire una genitorialità accorta e responsabile. Possiamo affermare che il primo movimento per elaborare un legame affettivo di ordine genitoriale, con senso di coerenza e congruenza, è costituito da un atto di comunicazione con se stessi. La relazione interpersonale, connotata da un profondo legame di affetto e di amore intenso, si nutre di una comunicazione intrapersonale di sé con se stessi. Il ricordo e la memoria rappresentano i mezzi di questa comunicazione alla ricerca degli stati originari del sé.

La memoria viene evocata, dunque, da Bettelheim nel suo capolavoro *Un genitore quasi perfetto*, scritto al termine della vita. Il volume narra la ricerca delle migliori condizioni in cui la genitorialità può essere esercitata. Ma, è possibile affermare, consegna ai lettori le modalità per comunicare con gli altri, comprendendo se stessi. La relazione genitori-figli è fondata sul 'sostegno' che ogni madre e ogni padre devono consegnare al proprio figlio, esercitandolo come condizione di vita quotidiana. Non è un testo sull'educazione dei figli, ma è un testo sulla formazione dei soggetti attraverso la loro capacità di venirsi reciprocamente incontro, o meglio, di comunicare per comunicarsi. Allevare i figli è un'arte, un'impresa creativa, non una scienza, almeno attribuendo alla scienza la possibilità di essere infallibile e 'oggettiva', cosa che non può certo essere detta di un'esperienza di vita. Essendo arte, ogni soggetto, dunque ogni genitore può agire secondo i propri sentimenti. Ma, qui sta il punto fondamentale, che Bettelheim spiega nelle righe finali del primo capitolo del volume. Come può ciascun genitore conoscere le migliori modalità di azione, secondo il senso che hanno le cose per il proprio figlio, e cosa vuol dire che "le cose hanno un senso" per una persona e non per un'altra? Comprendi

dere il “il senso delle cose” significa andare a ritroso, come adulti, verso la propria infanzia e lì ricominciare a capire l’orientamento del mondo. Il messaggio di Bettelheim è solo apparentemente semplice, perché ri-andare alla propria infanzia significa percepire che ci siamo formati come adulti-genitori attraverso una stratificazione di eventi che hanno costituito le nostre molte storie. Comunicare con i figli dipende dalla nostra originaria comunicazione di bambini prima, adolescenti poi, adulti successivamente. Allora, scendere nei recessi della nostra formazione/comunicazione originaria è il primo passo per capire l’arte dell’educare e dell’educarsi come figli e come genitori. Il genitore deve essere una guida per i propri figli, deve saper guardare con occhi sempre nuovi e rinnovati alle esperienze gioiose e a quelle dolorose, deve avere il senso della speranza che una nuova visione del mondo gli fornisce: gli occhi del genitore sono sempre anche gli occhi dei figli, prima che questi se ne rendano conto. Il volume non contiene “istruzioni per l’uso”, ma una poetica riflessione sulla capacità che come adulti dobbiamo acquisire di osservarsi con sguardo critico, e critico-interpretativo, per consegnare ai figli una visione ludica e ironica, ma non per questo priva di speranza e responsabilità, verso la vita stessa.

La vita familiare si costituisce di inedite quotidianità. Ogni giorno una variabile modifica le relazioni e i legami che intercorrono fra i membri della famiglia, ogni giorno “le cose” e “gli oggetti” del familiare, non solo le persone umane che affollano il familiare, modificano i rapporti e creano nuove strategie del vivere insieme (Rigotti, 2007). La memoria delle azioni, delle “cose” si imprime negli *script* personali di ognuno e diviene memoria della famiglia, come John Byng-Hall (1995, trad. it. 1998) attesta nel volume *Le trame della famiglia*. Molti anni più tardi, un neurobiologo, solo temporaneamente prestatato agli studi sulle relazioni familiari, sostiene che fra il vissuto individuale e l’esperienza genitoriale corre un filo rosso indisgiungibile. Afferma Siegel:

Il significato che diamo alle nostre esperienze infantili ha un profondo impatto sul nostro modo di essere genitori. Una maggiore conoscenza e comprensione di noi stessi e della nostra storia può aiutarci a costruire una relazione più efficace e soddisfacente con i nostri figli, alimentando la nostra capacità di generare uno stato di benessere emotivo e di sicurezza che li aiuta a crescere in maniera ottimale. (Siegel, Hartzell, 2003, trad. it. 2005, p. 5)

La condizione genitoriale rappresenta un momento importante perché offre l'opportunità di crescere agli adulti che vivono tale condizione con riflessività e senso della memoria. Permette di ri-immersi in una relazione familiare, comunque già vissuta, dove le esperienze passate acquistano una valenza educativa per il presente, se vissute con il senso della *mindfulness*, della pienezza del qui e ora (*Ivi*, pp. 7-14). Per riacquisire il senso della storia personale è necessario imparare a comunicare con se stessi e con l'altro da sé.

La comunicazione in famiglia è proprio questo: la ricerca continua, talvolta affannosa, altre volte greve, più spesso leggera o pesante, a seconda degli impegni di esistenza di ciascun membro della famiglia, ma mai scontata o pre-determinata e nemmeno pianificata. Comunicare in famiglia è vivere in famiglia. Ogni soggetto impara a vivere attraverso l'esperienza della vita stessa, ha qualche indicazione, gli vengono concesse particolari attenuanti agli errori di comunicazione a seconda dell'età, ma nel complesso la vita non ci può essere insegnata già predisposta. Ciò che ci può essere indicato sono le tracce, le direttrici attraverso cui intraprendere i viaggi esistenziali.

La formazione umana dell'uomo ha questo compito, la cultura, asse portante della formazione per tutto l'arco della vita, costituisce un veicolo di orientamento che, però, ognuno deve riuscire a ben interpretare. Comunicare è una legge della vita (Dolci, 2000), e anche la vita familiare è una continua e incessante comunicazione di sé a stesso e di sé agli altri. Potrebbe essere una tautologia, una verità talmente evidente da non necessitare di alcuna dimostrazione. Infatti, non può essere dimostrata. Deve, però, essere interpretata. Allora, è importante comprendere le leggi della comunicazione familiare per vivere *la* famiglia, per vivere *in* famiglia, per vivere *con* la famiglia. E far sì che la vita familiare non diventi un inferno da cui scappare o da non avvicinare mai (Laing, Esterson, 1964, trad. it. 1970; Laing, 1959, trad. it. 1991; Cooper, 1971, trad. it. 1991).

Ciò che andiamo dicendo vale in ogni condizione del familiare, a maggior ragione oggi, in un tempo in cui il legame fra coniugi si fa, si dis-fa e si ri-costituisce con frequenza maggiore rispetto alla metà del Novecento. I molteplici modelli del familiare, che si dispiegano nelle varie forme dello stare insieme, offrono una variegata tipologia di relazioni interpersonali e, dunque, anche intrapersonali, che hanno origine, però, da una matrice del relazionale

come fondamento della soggettività. A maggior ragione, nella nostra variegata attualità familiare, è necessario comprendere che la relazione genitoriale e filiale può e deve essere *curata e sostenuta*.

Dunque, partiamo dall'assunto che *vivere* le relazioni familiari significhi *comunicare* i legami affettivi ed emotivi che tali relazioni esprimono. Allora, non è fuor di luogo affermare che ogni lettura del familiare è, oltre le righe del modello o della quotidianità, anche una rivelazione delle modalità comunicative delle relazioni coniugali, delle relazioni filiali e dei rapporti genitoriali oppure dei legami parentali. Quando i genitori comunicano il proprio modello di esistenza consegnano ai figli una tipologia di essere-in-comunicazione-con, quando i figli adolescenti si nascondono dietro ai comportamenti silenziosi e, apparentemente, inspiegabili della solitudine esistenziale comunicano disagi o crescite che devono essere comprese e rese esprimibili dai genitori. Dietro al modello della comunicazione si cela l'amore per l'altro-diverso-da sé.

La comunicazione in famiglia, qualsiasi sia la famiglia a cui si fa riferimento (Gigli, 2007) o la forma del familiare verso cui ci si predispone, deve divenire una comunicazione di amore. Non ci sono, allora, modelli comunicativi più adeguati di altri, ma tutti sono sottoposti ad una medesima legge verso cui gli adulti dovrebbero orientarsi: una legge, che possa fare dell'amore reciproco, che i singoli membri di una famiglia si scambiano, il volano della vita in comune. Quale significato hanno, infatti, la centralità degli affetti o la comprensione delle emozioni o la ricerca del dettaglio comportamentale, se non un'esposizione sostenuta verso i sentimenti?

La famiglia odierna ha perduto il proprio potere giuridico, ha perduto la forza delle convenzioni, ha perduto la "propria faccia" di fronte al contenimento sociale della comunità. La famiglia odierna è costituita da una molteplicità di forme familiari che gli stati-nazione non riescono nemmeno a sancire nella loro interezza. Allora, cosa rimane, o meglio, su cosa fonda ancora la propria ragione d'essere la famiglia oggi? Sulla capacità di volersi bene reciprocamente, sulla capacità di consegnarsi un amore che, giorno dopo giorno, diviene reciprocità e testimonianza della volontà di riconoscer-si, gli uni con gli altri. Almeno, questo dovrebbe essere il tessuto connettivo su cui ciascuna forma, nella quale il familiare si dispone, dovrebbe orientare la propria trama.

Questo è il collante che determina i legami, questo è il nodo che unisce i soggetti, questo è il centro dell'esistere: si vive per

legarsi, si vive per relazionarsi, si vive per amare l'altro. E se anche ciò non è possibile, sempre e per tutta la vita, questo è ciò che rende l'uomo capace di vita.

2. Comunicazione e conversazioni familiari

Come attesta la ricerca psicologica (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007), e non solo, la conversazione è lo strumento della comunicazione attraverso il quale i soggetti costruiscono le proprie identità all'interno della famiglia. Un pluriennale studio italiano, condotto da Clotilde Pontecorvo, fin dagli inizi degli anni Novanta, sulla scorta di un analogo lavoro statunitense (Ochs, 2006), documentato nell'interessante volume di Pontecorvo e Arcidiacono *Famiglie all'italiana*, attesta ciò che già da molti anni sociologi come Sacks, Schlegloff e Jefferson (1974) oppure Goffman (1997) o ancora le *Lectures on Conversations* di Sacks, pubblicate postume nel 1992, avevano scoperto.

La conversazione, il parlare congiunto gli uni di fronte agli altri, lo scambio della parola fra pari, sinonimi del *con-versus* ovvero del convergere insieme, hanno regole che vengono sempre rispettate e che permettono il passaggio dei modelli educativi. La conversazione familiare, a tavola o fra le mura di casa, è il veicolo dei modelli formativi. La conversazione familiare trattiene i modelli formativi dei soggetti che la esprimono. Poiché, però, è all'interno delle relazioni familiari che i modelli di formazione umana si tratteggiano, prendono forma, si modificano, è negli interstizi dello scambio relazionale che le tipologie di formazione si manifestano, allora la conversazione, ciò tramite cui tali modelli passano, diviene il luogo della formazione *nella* relazione familiare, *per* la relazione familiare, *con* il legame parentale. Potrebbe essere espressa una sorta di equazione comunicativa: conversare fra soggetti è formar-*si* in comunità, la conversazione è un modello di formazione specifico della famiglia, da sempre.

Attualmente, le ricerche in ambito conversazionale guidano la riflessione sulle modalità comunicative che si attivano nelle famiglie e permettono di affermare interessanti traguardi dal punto di vista educativo. Attraverso il parlare-in-interazione (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007, p. 3), durante le routine quotidiane, i bambini imparano a comprendere precocemente la partecipazione al dialo-

go collettivo e la gestione dei turni di conversazione nell'alternanza della cessione e della ripresa della parola (*Ibidem*). Questo permette loro di entrare nei meccanismi della socializzazione, di farli propri, assimilandoli, in un contesto esperienziale naturale. Poiché, tuttavia, i turni conversazionali sono anche, e soprattutto, definiti dalla collaborazione fra i soggetti che partecipano alle "interazioni dialoganti", allora la conversazione medesima struttura la sintassi per costruire il parlato, le azioni e l'intersoggettività (Goodwin, 2003, p. 226). Dunque, parlare in famiglia, imparare a parlare dai genitori, non solo, dona al bambino la chiave per accedere al proprio pensiero (Vygotskij, 1934, trad. it. 1992), ma anche al modello del com-portarsi, del rapportar-si, dell'essere-con. Se questi atti sono definiti, in primo luogo, attraverso l'attaccamento materno, forma primaria di comunicazione e modello fondante della relazione, la mentalizzazione dei soggetti in età infantile avviene proprio attraverso le conversazioni familiari, con la madre prima e, successivamente, con tutti gli altri membri del contesto familiare.

Sappiamo, oggi, che la lettura della mente dell'altro è un'attività determinante per la costruzione dell'identità e della soggettività, avviene in rapporto alla presenza dei neuroni specchio (Fonagy, Target, 2001). La parola scambiata e mutuamente restituita riveste una parte fondamentale per insegnare a leggere il pensiero altrui e, così facendo, ri-leggere e costruire il proprio, in uno scambio continuo, incessante, interminabile di riflessi congiunti, dalle parole, alle azioni, alle persone.

I bambini apprendono le regole del linguaggio e dell'interazione discorsiva, ma molto di più, formano e modellano i propri modi comportamentali, quelli del gruppo a cui appartengono e anche quelli preferiti personalmente. Questo passaggio permette l'inculturazione del bambino nella propria comunità di appartenenza, permette che il piccolo possa entrare a far parte della propria famiglia identificandosi con essa. Non solo il bambino inizia il proprio percorso di identificazione identitaria attraverso la comunicazione e la conversazione familiare, ma impara anche a modellarsi sulla propria comunità di appartenenza, ne condivide le regole e i percorsi educativi (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007, p. 7; Cambi, 2006). Il bambino, membro della comunità, appartiene ad essa per la condivisione delle regole, delle norme, dell'educazione che la costituisce, ma si integra anche in tale comunità *negoziando* continuamente la propria presenza a livello di contenuto,

cioè di parola (Pontecorvo, Arcidiacono, 2007, p. 8). Tale impegno soggettivo, che risiede negli atti del comunicare e del conversare, conduce il soggetto ad una sorta di cooperazione continua e mai interrotta, pena la sopravvivenza stessa del soggetto (Grice, 1975, trad. it. 1993). Il processo educativo e formativo dura per tutto l'arco della vita: ha una valenza sociale e personale e, in questo processo interminabile, il punto di vista dell'altro agisce come catalizzatore di azioni. Allora, è necessario imparare a discernere, a divenire critici, ad essere equilibratamente responsabili della propria intersoggettività.

La parola è forma di vita, anzi la parola dà forma alla vita, in un continuo gioco di linguaggi verbali, segnici, non verbali, formali e informali, affettivi o monotamente distanti che continuamente gli esseri umani si scambiano durante le conversazioni fuggevoli e quelle, invece, difese, agite e vitalmente comunicate che in famiglia vengono scambiate.

La parola e le parole sono anche il veicolo del ben-comportarsi, nell'attenzione all'altro e nell'accoglienza dell'altro. Se i primi modelli di parola non trattengono naturalmente, quasi intuitivamente, il *senso dell'altro* arduo diventerà per i genitori insegnare il rispetto e la congruenza. Nella comunicazione familiare sono soprattutto due gli aspetti importanti, come affermano Siegel e Hartzell: la contingenza e la congruenza (Siegel, Hartzell, 2003, trad. it. 2005, pp. 78-79). Creare, come genitori, comunicazioni congruenti e contingenti significa, in primo luogo, sapere che il "qui e ora" riveste un aspetto molto importante del comunicare. Non è possibile rimandare, è necessario agire con determinata congruenza nell'immediato ovvero con continuità e non contraddizione. La congruenza è la coerenza della storia che raccontiamo al bambino, è la correttezza logica degli eventi espressi, è la concessione di un riconoscimento biografico non falsato da immagini distorte della realtà personale. "Una comunicazione è contingente quando la qualità, l'intensità e i tempi dei segnali altrui riflettono chiaramente i segnali che noi abbiamo inviato. Attraverso interazioni interpersonali contingenti, creiamo un senso di solidità e di sicurezza nell'ambito di una rete sociale di relazioni; relazioni di questo genere alimentano quindi una forte coerenza di sé" (*Ibidem*).

3. *Alcune regole per la comunicazione familiare*

Se il dialogo e lo scambio di parola conversazionale sono gli strumenti attraverso i quali si disegnano e si tratteggiano le personalità familiari, ha un ruolo di primo piano saper rendere fecondo questo scambio, saperlo orientare e saperlo vivificare. Il dialogo familiare dovrebbe essere lo strumento per la costituzione della 'base sicura' che ogni famiglia dovrebbe essere per i propri componenti. Curare la conversazione vuol dire curare le persone con le quali la si intrattiene. Curare la parola significa essere consapevoli, come genitori, del suo potere edificante e lenitivo, la parola proprio perché è fatta di sguardi, di silenzi, di 'uscite di scena' opportune e tempestive.

Prendersi cura della propria genitorialità, per gli adulti, vuol dire imparare ad essere per gli altri più che per se stessi, vuol dire essere consapevoli che attraverso la conversazione familiare i propri comportamenti diventano anche quelli dei figli. Ogni atto di comportamento familiare è sottoposto all'osservazione degli abitanti della casa, ogni azione comporta una comunicazione significativa che può essere interpretata alla luce del "lessico familiare" che ogni famiglia possiede. Proprio nella casa, fra le parole, è possibile comprendere con particolare evidenza la differenza che un contenuto conversazionale ha in comune, o in dissonanza, con l'atto della relazione ad esso sottesa. Si sperimentano la comunicazione e le sue regole vivendo densamente le relazioni affettive. Agire la fiducia, la speranza, la temperanza, attraverso un amore quotidiano fatto di voci, come di silenzi, significa già essere coscienti che formarsi avviene nell'oggi del vivere comune, nei momenti 'banali' degli scambi necessari alla sopravvivenza (Rigotti, 2006).

La base sicura che ogni genitore dovrebbe diventare per il figlio vuol significare rendersi consapevoli della propria adultità. Saper*si* narrare la propria storia personale, facendo i conti con le scelte e gli orizzonti di senso che sono o non sono stati seguiti è una maniera per venirsi incontro e, contemporaneamente, andare incontro ai propri figli. Senza questa consapevolezza non ci può essere spesso esistenziale. I figli lo sanno, anche nella prima infanzia.

Bettelheim, Bowlby e Winnicott, ognuno attraverso i propri studi e con il proprio linguaggio, invitano i genitori ad assumere la propria responsabilità come atto di adultità emergente dalle esperienze di vita. L'attenzione all'ambiente nel quale il bambino

si trova a crescere è una dimensione particolarmente importante della riflessione analitica che ogni genitore dovrebbe saper svolgere. L'ambiente è quello costruito dalla relazione con la madre che si trova, così, ad occupare un luogo di accoglienza delle ansie infantili e, contemporaneamente, ad essere il luogo della costruzione degli eventi che strutturano la vita psichica del bambino. La madre ha una funzione di rispecchiamento nei confronti del figlio, ne ristrutturata la mente e il comportamento. Nel volume *Sviluppo affettivo e ambiente* (1965, trad. it. 2000¹⁴), Winnicott elabora proprio la stretta relazione fra l'ambiente parentale e la crescita affettivo-emotiva del bambino. Ritroviamo qui una profonda riflessione proprio sul concetto di 'rispecchiamento materno' che tanto risulterà fecondo nella psicologia dello sviluppo attuale. Winnicott è stato anche il padre dell'idea di 'oggetto transizionale' che ogni genitore conosce per esperienza e può individuare in qualsiasi oggetto che permette il distacco e/o l'individuazione fra il bambino e il mondo che lo circonda. L'oggetto transizionale è un ponte che il soggetto getta tra se stesso e l'ambiente circostante: troppo arduo è l'uscire in mare aperto senza essere accompagnati da un oggetto che è poi una forma di idea, un pensiero, una certezza, si potrebbe affermare, una *base sicura*, per mezzo della quale il bambino placa le proprie ansie e si può avventurare nel mondo aperto dalla sua crescita. A questo autore si deve l'originale espressione di 'madre sufficientemente buona' che Bettelheim ha ripreso nel suo poema pedagogico, parafrasando la bella immagine in *a good enough parent*. La madre sufficientemente buona dà forma a se stessa nella relazione con il proprio figlio e con l'ambiente circostante, è consapevole che il legame, dunque la comunicazione, è generatore della costruzione delle singole soggettività, che mutuamente si rispecchiano le une nelle altre. Nel testo *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo* (1965, trad. it. 1996¹³) viene presentata, anche, la teoria winnicottiana dello sviluppo emotivo del bambino, in considerazione del fatto che "la struttura della famiglia sorge in larga misura dalle tendenze verso l'organizzazione presenti nella personalità individuale" (*Ivi*, p. 122). La famiglia riveste un luogo di cerniera fra il bambino e la società. In modo particolare la relazione madre-bambino è il prototipo di questo rapporto fra l'interno e l'esterno, fra l'intrapsichico e l'intersichico: "Il mondo rappresentato dalla madre favorisce o ostacola la tendenza a crescere connaturata nel fanciullo" (*Ibidem*). Centrale in questi passaggi è lo sviluppo emotivo di ciascun sogget-

to. I genitori devono farsi carico di questo sviluppo costituendo un ambiente affettivo dal quale il bambino può gradualmente imparare a condividere emozioni e sentimenti, nel quale può imparare a comunicare con se stesso e a riconoscersi, in un rispecchiamento dialogante, soggetto portatore di affetti, di ansie e di angosce che si possono trasformare in dolori, in gioie, in rabbie da guidare e ‘addomesticare’, senza che siano queste ultime a guidare e ‘dominare’ il soggetto passionale.

Oggi, non è facile essere adulti, in una società che deresponsabilizza i genitori e induce a scambiare le ansie emotive per interesse e amore verso i figli. Oggi, non è facile essere genitori perché il tempo della genitorialità è un tempo di attesa, di comprensione del limite, di interpretazione del tempo che scorre con la lentezza della vita che scorre, malgrado la nostra necessaria velocità. Il tempo del possibile, del “tutto è possibile” si scontra inevitabilmente con il traguardo, con il successo, con il senso della cura dell’altro che è sempre una cura paziente e compiuta *oltre l’altro*. I genitori maturi sanno attendere, sanno interpretare il silenzio e hanno un progetto di vita che si nutre dell’attesa e della cura della parola scambiata. Il silenzio e la cura sommessi, ma sempre densamente presenti, si trovano al posto della realizzazione di sé, che fa dimenticare l’altro o che induce a mettersi al posto dell’altro o peggio ancora che invita a realizzare l’altro per realizzare sé.

Avere cura della relazione genitoriale e, dunque, aver cura della formazione dei figli implica avere accesso alle profondità della propria anima, implica imparare l’ascolto di sé. Questo punto fondamentale è troppo disatteso dai genitori oggi, che camuffano l’affetto per richieste di prestazioni. Guardarsi dentro, invece, obbliga a dislocare il punto di vista con il quale ci osserviamo. Siamo oggi, ma siamo anche stati ieri, sentiamo oggi, ma abbiamo anche sentito ieri. La tensione spirituale della formazione adulta consiglia la speranza nell’educazione dei figli, dall’infanzia all’adolescenza e oltre. Si tratta di imparare ad ascoltare se stessi per imparare ad ascoltare l’altro. Si tratta di guardare con occhi nuovi verso una persona che proviene da noi, ma che noi abbiamo in carico di traghettare verso la vita, con tutto l’amore che il nostro sguardo disinteressato, perché non obbligante, può dimostrare. Si tratta di imparare l’ascolto dagli oggetti, dai casi, dalle persone, dai luoghi che viviamo quotidianamente. Ascoltare è il movimento più importante dell’atto di parola. Non ci sarebbe conversazione alcuna senza ascolto rispet-

tosio dell'altro. I genitori devono imparare ad ascoltare i figli anche nella sofferenza del rifiuto.

Lo sguardo che i genitori consegnano ai figli è lo sguardo empatico di chi è profondamente e umilmente interessato a farsi guida e non solo accompagnatore. L'empatia è un atto formativo che ingloba tutta la capacità dell'uomo di farsi prossimo.

Se fosse possibile tracciare alcune linee guida per la costruzione del legame genitoriale e filiale l'empatia costituirebbe il primo tracciato. L'empatia è il movimento tramite il quale le emozioni hanno una parte attiva nella conoscenza e, in particolare, nella conoscenza dell'altro. Quanti genitori possono dire di conoscere il proprio figlio, sapendo che non è questa la domanda giusta da porre? L'empatia costruisce un legame che ha rispetto della parte misteriosa che ogni figlio nasconde. Sperimentare l'empatia vuol dire "farsi prossimi", non sovrastare o sopraffare l'altro, non sostituirsi all'altro, ma approssimarsi all'altro, cercando di comprenderne umanità e turbamento. La vita del genitore consiste nel re-imparare tutti i giorni cosa sia il mistero e come poterlo preservare nella dignità e nel rispetto della persona umana. L'empatia è atto di accoglienza della memoria di sé per conoscere ancor più il limite dell'altro. L'empatia è atto che permette di accostarci all'altro senza prevaricazioni, senza sostituzioni, senza fissazioni, senza identificazioni del proprio io nel sé altrui.

Il secondo tracciato di un catalogo di linee guida è costituito dalla capacità di ascoltare. L'ascolto è il mezzo per rendere senso alla vita-con-gli-altri. Se non ci fosse vita comune, l'uomo non avrebbe motivo di esistere. L'ascolto è il tramite per non imporre il potere che, istintualmente, in una società dominata dall'apparire, è il primo mezzo di comunicazione fra gli uomini o, se vogliamo, la prima forma di dominio e sfruttamento dell'altro. L'ascolto implica anche imparare a leggere la mente altrui nell'ottica dei percorsi di mentalizzazione che si stanno sempre più facendo strada nelle pratiche didattico-educative.

Il terzo tracciato è costituito dalla capacità di porgere la parola. Conversare vuol dire, infatti, prima ascoltare e poi dialogare. Non si può parlare senza prima conoscere ciò che ci proviene dall'interlocutore. I genitori non possono parlare senza prima aver "sentito" i propri figli. Porgere la parola vuol dire anche porgere risposte flessibili, selezionando i nostri comportamenti fra una innumerevole messe di atti analoghi, ma non significativi (Siegel, Hartzell, 2003, trad. it. 2005, pp. 10-14).

Il quarto percorso è orientato dalla capacità di attivare l'attenzione motivata verso l'altro. Cosa vuol dire? Porgere l'attenzione, esercitare l'attenzione è un atto densamente educativo perché trattiene l'intenzionalità di essere-disposto-verso-l'altro che esprime ogni azione formativa. Essere attenti vuol dire anche essere capaci di nuovo apprendimento, proprio perché le nostre menti continuano a forgiarsi per tutta la vita (*Ibidem*). Per imparare, esercitare, praticare l'attenzione è necessario imparare e re-imparare ad apprendere ogni sapere che la vita ci consegna, quelli cognitivi, come quelli affettivi, quelli appresi a scuola, come i saperi desunti dalle pratiche del vivere quotidiano.

Il quinto percorso è costituito dalla capacità di essere una guida morale ed etica consapevole. La responsabilità che comporta l'attitudine genitoriale è, al più alto grado, una responsabilità etica di impegno umano, densamente umano, oltreché civile. Cinque piste che hanno il proprio centro orientatore nell'uso che ogni genitore svolge della parola, di quella affettuosa, come anche del rimprovero nel conflitto, come anche nella riappacificazione. La richiesta di vivere eticamente la propria genitorialità sembra non entrare nel merito delle regole di vita, delle regole di ordine, delle norme per migliorare la propria vita familiare. Invece, i bambini e i ragazzi, oggi ancor più, anelano al rigore che solamente l'amore più impegnato riesce a conferire loro. Guardandoci indietro come adulti, possiamo imparare, però, a guardare con occhi di piena speranza i figli nella loro crescita, e possiamo accompagnarli con una guida certa e sicura, perché possano continuare a rispecchiarsi e, rispecchiandosi, trovino se stessi.

John Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*¹

John Bowlby può essere definito come uno dei più fecondi e autorevoli scienziati che, avendo agito nel campo dell'infanzia, ha contribuito a consegnare al mondo una rivoluzionaria consapevolezza del bambino e del suo sviluppo, dunque, del divenire adulti e del senso della vita. Avendo percorso il Novecento, nasce infatti nel 1907 e muore nel 1990, ha interpretato, attraverso una rinnovata visione dell'infanzia, la centralità del concetto di "legame" per la vita dell'uomo, in ogni forma e ad ogni latitudine. Bowlby nasce come psicoanalista nella Londra a cavallo fra la prima e la seconda guerra mondiale. Medico, si è occupato, fin da giovane psichiatra, dei bambini 'diversi', perché ai margini della vita sociale, perché deprivati di una serena vita affettiva, perché troppo prematuramente esposti alla guerra e all'abbandono. Al centro della riflessione di Bowlby, come psichiatra dell'Organizzazione Mondiale della Sanità alla fine degli anni Quaranta del Novecento, c'è la ricerca del significato della relazione fra la madre e il bambino. La domanda sulla natura del rapporto madre-figlio costituisce lo stimolo per la raccolta dei dati sulla condizione dell'infanzia post-bellica confluita, poi, nel volume *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*, pubblicato nel 1951 e tradotto in Italia nel 1957. Il volume costituisce il primo rapporto completo dell'Organizzazione Mondiale della Sanità, redatto nel Novecento, sulle condizioni dell'infanzia nell'Europa in ricostruzione dopo la devastazione bellica. Il lavoro più importante di Bowlby, tuttavia, inizia a prendere corpo alla fine degli anni Cinquanta del Novecento, attraverso tre articoli, comparsi su *The International Journal of Psycho-Analysis*, che costituiranno il punto di partenza per lo sviluppo della teoria dell'attaccamento, che vedrà compiutamente la luce nel primo volume della trilogia *Attaccamento e perdita*. Il primo volume *Attaccamento e perdita. L'attaccamento alla madre*, pubblicato nel 1969 (tradotto in Italia nel 1972), fu seguito dal secondo volume *Attaccamento e perdita. La separazione dalla madre*, pubblicato nel 1973 (tradotto in Italia nel 1975), e dal terzo volume *Attaccamento e perdita. La perdita della madre*, pubblicato nel 1980 (tradotto

1 Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, (1988), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1989, pp. 1-18.

nel 1983). Il brano che viene qui presentato è tratto dal volume *Una base sicura* che raccoglie alcune conferenze svolte da Bowlby fra il 1978 e il 1985.



Aver cura dei bambini

[...] Impegnarsi a fare il genitore con successo è una chiave di volta per la salute mentale delle nuove generazioni, abbiamo bisogno di sapere tutto il possibile riguardo alle molteplici condizioni sociali e psicologiche che influenzano in senso positivo o negativo lo sviluppo di tale processo. Il tema è tra i più vasti e il mio contributo sarà quello di delineare l'approccio di pensiero che io adotto nei confronti di questi argomenti. Il mio è un approccio di tipo etologico.

Prima di inoltrarmi nei dettagli, però, voglio fare alcune osservazioni generali. Essere genitore con successo significa lavorare molto duramente. Occuparsi di un neonato o di un bambino che fa i primi passi è un lavoro che impegna ventiquattro ore al giorno per sette giorni alla settimana, e che spesso crea molte preoccupazioni. E anche se il carico di lavoro si allevia un po' man mano che i bambini crescono, se si vuole che crescano bene è ancora necessario fornire loro moltissimo tempo e moltissime attenzioni. [...] Infiniti studi [...] attestano che gli adolescenti e i giovani adulti sani, felici e fiduciosi in se stessi sono il prodotto di famiglie stabili in cui entrambi i genitori forniscono ai propri figli una grande quantità di tempo e di attenzioni.

Voglio anche sottolineare che, nonostante pareri contrari, occuparsi di neonati e di bambini non è un lavoro per una persona singola. [...] Le forze dell'uomo e della donna impegnate nella produzione dei beni materiali contano come attivo in tutti i nostri indici economici. Le forze dell'uomo e della donna dedicate alla produzione, nella propria casa, di bambini sani, felici e fiduciosi in se stessi non contano affatto. Abbiamo creato un mondo a rovescio.

[...] Il motivo per cui ho sollevato tali argomenti è quello di ricordare che la società in cui viviamo non è solo un prodotto di ieri, ma per molti versi è una società veramente peculiare. [...] Perché, proprio come una società in cui esiste una cronica insufficienza di

cibo può assumere come sua norma un livello di nutrizione deplorabilmente inadeguato, così è possibile che una società nella quale i genitori dei bambini piccoli vengono abbandonati a se stessi, in una cronica insufficienza d'aiuto, consideri questo stato di cose come normale.

Un approccio etologico

[...] Riesaminando la natura del legame del bambino [...] verso la madre, cui tradizionalmente ci si riferisce con il termine di dipendenza, si è trovato che fosse utile considerare tale legame come la risultante di un preciso e in parte preprogrammato sistema di schemi comportamentali che nell'ambiente normale si sviluppa durante i primi mesi di vita e ha l'effetto di mantenere il bambino in una più o meno stretta prossimità con la figura materna [...]. Alla fine del primo anno di vita il comportamento diventa organizzato in senso cibernetico, vale a dire, tra le altre cose, che il comportamento si attiva in certe circostanze e cessa quando se ne verificano altre. Per esempio un comportamento di attaccamento da parte del bambino viene attivato soprattutto dal dolore, dalla fatica e da qualunque cosa lo impaurisca, e anche dal fatto che la madre sia o appaia inaccessibile. Le condizioni che fanno cessare il comportamento variano a seconda dell'intensità della sua attivazione. Per una bassa intensità tali condizioni possono essere la semplice vista o la voce della madre, particolarmente efficace essendo un suo segnale di riconoscimento della presenza del bambino. A un'intensità maggiore perché il comportamento cessi può essere necessario che il bambino tocchi o si aggrappi alla madre. A un'intensità massima, quando il bambino è tormentato o angosciato, solo un prolungato vezzeggiamento farà cessare il comportamento. [...].

[...] Il comportamento di attaccamento non è limitato solo ai bambini. Sebbene in genere venga suscitato meno prontamente, lo possiamo osservare anche in adolescenti e in adulti di ambo i sessi ogni volta che si trovino sotto *stress* o siano angosciati. [...] L'attivazione del comportamento di attaccamento [...] è probabilmente universale e deve essere considerata la regola [...].

Una caratteristica del comportamento di attaccamento che ha grande importanza dal punto di vista clinico e si presenta indipendentemente dall'età dell'individuo in questione, è l'intensità dell'e-

mozione che lo accompagna, il genere di emozione dipendendo a sua volta dallo stato della relazione tra le persone coinvolte. Se è minacciata, c'è gelosia, angoscia e rabbia. Se è stata interrotta, c'è dolore e angoscia. Infine esistono prove del fatto che il modello del comportamento di attaccamento che un individuo ha strutturato dipende dal tipo di esperienza che ha avuto nella sua famiglia di origine [...].

Il comportamento di genitore, io credo, può essere utilmente studiato a partire da questa ottica, che si ispira all'etologia. Questo implica osservare e descrivere il sistema di schemi comportamentali caratteristici dell'attività di genitore, le condizioni che attivano e fanno cessare ciascun comportamento, come cambiano gli schemi con il crescere del bambino, i vari modi in cui il comportamento genitoriale si organizza in differenti individui e la miriade di esperienze che influenzano le sue modalità di sviluppo di ciascuna persona. [...] Il comportamento genitoriale, come lo vedo io, ha forti radici biologiche, il che spiega le emozioni molto intense che vi sono associate, ma le caratteristiche peculiari con cui tale comportamento si manifesta in ciascuno di noi dipendono dalle nostre esperienze – esperienze nel corso dell'infanzia specialmente, esperienze durante l'adolescenza, esperienze prima e dopo il matrimonio, esperienze con ogni singolo bambino. Per questo ritengo utile considerare il comportamento genitoriale come un esempio di una classe limitata di schemi comportamentali con radici biologiche, dei quali il comportamento di attaccamento è un altro esempio, il comportamento sessuale un altro ancora, e altri ancora sono il comportamento di esplorazione e quello alimentare. Ciascuno di questi schemi comportamentali contribuisce con le proprie specifiche modalità alla sopravvivenza dell'individuo o della sua prole. [...]

Inizio dell'interazione madre-bambino

[...] Di speciale interesse qui sono le [...] osservazioni su come le madri si comportano nei confronti dei neonati quando dopo il parto si dà loro la libertà di fare come preferiscono. [...] Una madre, subito dopo la nascita del figlio, lo prende in braccio e comincia ad accarezzargli il volto con la punta delle dita. A questo gesto il bambino si acquieta. Presto la madre si mette a toccargli la testa e

il corpo con il palmo della mano e, nel giro di cinque o sei minuti, è facile che lo accosti al seno. Il bambino risponde leccando il capezzolo. [...] Dal momento della nascita l'attenzione si riversa sul bambino. C'è in lui qualcosa che tende ad attirare non solo la madre e il padre ma tutti i presenti. Dandole la possibilità, è probabile che durante i primissimi giorni la madre trascorra molte ore solamente guardando la sua creatura, cullandola e facendo in modo di conoscerla. Solitamente viene un momento in cui lei sente che il bambino è davvero suo. Per alcune madri questo avviene presto; forse quando lo tengono in braccio per la prima volta o quando per la prima volta il bambino le guarda negli occhi. [...] Fenomeni della massima importanza [...] sono le potenzialità che il neonato sano possiede di entrare in una forma elementare di interazione sociale e la potenzialità che una madre con una comune sensibilità possiede di partecipare con successo a tale interazione [...]. Quando una madre e un bambino di due o tre settimane sono di fronte, faccia a faccia, si verificano fasi di vivace interazione sociale, alternate a fasi di disimpegno. Ogni fase d'interazione comincia con dei saluti reciproci, composti da uno scambio animato che comprende espressioni facciali e vocalizzi, durante il quale il neonato si orienta verso la madre con movimenti agitati delle braccia e delle gambe; poi le sue attività gradualmente si calmano e terminano con il bambino che distoglie lo sguardo per un certo periodo prima che inizi la successiva fase d'interazione. Durante tutti questi cicli è probabile che il bambino sia spontaneamente attivo con la madre. Dove i loro ruoli differiscono è nel ritmo delle risposte.

Mentre l'inizio e la fine dell'interazione da parte del bambino tendono a seguire un proprio ritmo autonomo, una madre sensibile regola il proprio comportamento così da accordarlo con quello del figlio. Inoltre modifica il proprio comportamento perché si adatti al bambino: la sua voce è gentile ma di tono più alto del normale, i suoi movimenti sono rallentati, è ogni azione che segue viene accordata, per forma e per tempo, a ciò che il bambino sta facendo. Così la madre permette che sia il bambino a dirigere e grazie a un abile intreccio delle proprie risposte con quelle del figlio crea un dialogo. La velocità e l'efficienza con cui questi dialoghi si sviluppano e il mutuo godimento che forniscono indicano chiaramente che ciascun partecipante era preadattato per impegnarsi. Da una parte c'è la prontezza intuitiva della madre a far sì che i propri interventi vengano ritmati dal figlio. Dall'altra c'è la prontezza con

cui i ritmi del bambino si adattano gradualmente per tener conto del ritmo degli interventi materni. In una relazione che si sviluppa felicemente ciascuno dei partner si adatta all'altro. Sequenze molto simili che si alternano sono state registrate per altri scambi molto differenti tra madre e bambino. Per esempio [...], osservando il comportamento della madre e del neonato durante il pasto, [...] le madri tendono a interagire con i propri bambini in perfetta sincronia con lo schema del bambino di succhiare e fare una pausa. Quando il bambino succhia, la madre generalmente è quieta e inattiva; durante le pause accarezza e parla con il bambino. [...]

Comparando due gruppi di bambini, di dodici e ventiquattro mesi di età, si trovò che l'abilità della coppia madre-figlio di vocalizzare a turno senza sovrapporsi non solo era sorprendentemente efficiente, ma era caratteristica tanto dei bambini più piccoli quanto dei più grandi. Perciò, molto prima che appaiono le parole, lo schema dell'aspettare il proprio turno, così tipico della conversazione umana, è già presente. Qui di nuovo l'evidenza suggerisce che nell'assicurare l'armoniosità delle transizioni da un "parlante" all'altro la madre svolga il ruolo principale. [...] I piccoli dell'uomo, possiamo concludere con sicurezza, come i piccoli di altre specie, sono preprogrammati per svilupparsi in modo socialmente cooperativo; che poi lo facciano o meno dipende in grande misura da come vengono trattati.

Fornire una base sicura

[Questa è ciò] che io ritengo la caratteristica più importante dell'essere genitori: fornire una base sicura da cui un bambino o un adolescente possa partire per affacciarsi nel mondo esterno e a cui possa ritornare sapendo per certo che sarà il benvenuto, nutrito sul piano fisico ed emotivo, confortato se triste, rassicurato se spaventato. In sostanza questo ruolo consiste nell'essere disponibili, pronti a rispondere quando chiamati in causa, per incoraggiare e dare assistenza, ma intervenendo attivamente solo quando è chiaramente necessario. [...]

Nel caso di bambini e di adolescenti noi li vediamo, man mano che crescono, avventurarsi sempre più lontano dalla base e per periodi di tempo sempre maggiori. Più hanno fiducia che la loro base

sia sicura e pronta a rispondere se chiamata in causa, più lo danno per scontato. [...]

Nessun genitore può fornire una base sicura al figlio che sta crescendo a meno che non abbia comprensione e rispetto per il comportamento di attaccamento del proprio bambino e tratti questo comportamento come una parte della natura umana intrinsecamente degna di valore. [...] Mi sono focalizzato sul compito che hanno i genitori di fornire una base sicura al figlio perché, sebbene ben riconosciuto a livello intuitivo, è stato, io credo, concettualizzato in modo inadeguato. [...]

In conclusione, allora, permettetemi di specificare quelli che ritengo essere i principi base per questo lavoro – e cioè che noi cerchiamo sempre di insegnare con l'esempio e non con il precetto, con la discussione e non con l'istruzione. Più siamo in grado di dare ai giovani la possibilità di incontrare e di osservare *dal vivo* genitori sensibili e premurosi mentre accudiscono i propri bambini, più è probabile che i giovani seguano il loro esempio. Apprendere direttamente da questi genitori le difficoltà che incontrano e le gratificazioni che ottengono, e discutere con loro sia degli errori che dei successi, vale, ritengo, quanto centinaia di colloqui educativi.

Bruno Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*²

Bruno Bettelheim ha scritto il più significativo volume sulla genitorialità di tutto il Novecento. Infatti, *A Good Enough Parent*, pubblicato a New York nel 1987 e subito tradotto in Italia con il famoso titolo *Un genitore quasi perfetto*, è il più sublime poema pedagogico sulla maternità e sulla paternità che la cultura dell'infanzia abbia prodotto. Poiché l'idea di infanzia e di genitorialità si è venuta consolidando solamente nel Novecento, è possibile affermare che questo volume riassume in un unico affresco, dipinto per mano di Bettelheim, una categoria, un concetto, un'idea che si sono venute consolidando in un passato relativamente molto recente. La centralità del bambino per la vita della famiglia e la centralità della famiglia per la vita del bambino sono due versioni della medesima ricerca: come rendere ragione della trasformazione della felicità, dall'infanzia all'adulthood, attraverso l'esplorazione dei legami affettivi che determinano le comunicazioni dell'uomo con il mondo e la sua possibilità di essere e di darsi all'esistenza. Bettelheim nasce agli inizi del secolo scorso, nel 1903, nella Vienna ancora centro della cultura mitteleuropea, brulicante di passaggi scientifici e letterari, cuore della psicoanalisi che proprio in quegli anni vedeva una contaminazione sempre più profonda con gli ambienti letterari europei. Bettelheim non ha avuto una formazione medica, ma psicoanalitica. L'esperienza che segnò la sua vita fu l'internamento, avvenuto nel 1938, nel campo di concentramento di Dachau, da cui uscì nel 1939, anno della sua emigrazione negli Stati Uniti d'America. La prigionia gli permise di comprendere la condizione estrema di chi vive ai margini della sofferenza ambientale e psichica. Capì il significato di 'ritiro dal mondo' che i prigionieri operavano su se stessi, scomparendo dal loro medesimo orizzonte esistenziale, avviandosi, così, a una morte certa. Capì, per questo, il significato dell'interruzione di comunicazione che veniva agito come estremo tentativo di difesa. L'abbandono era l'ultima difesa che i *musulmaner* mettevano in atto contro i propri aguzzini. La resistenza poteva agire solamente in coloro che avevano una speranza dettata dalla fede immanente o trascendente, ma fede in un 'oltre' che proviene dal credere a un estremo atto di salvezza.

2 Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, (1987), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987, pp. 170-177.

Fin dagli anni Quaranta del Novecento, per circa trent'anni, ha diretto la *Sonia Shankman Orthogenic School* dell'Università di Chicago, un istituto per bambini disadattati, con disagi psichici o fisici che, sostanzialmente, le famiglie non erano in grado di accudire. Qui si dedicò, con particolare interesse, alla cura di bambini autistici, elaborando una delle teorie più diffuse sull'autismo.

Nel 1967 pubblicò l'avvincente volume *Una fortezza vuota* proprio su tre casi di autismo. Si è dedicato con raffinata attenzione all'analisi delle fiabe e ha pubblicato nel 1976 il volume *Il mondo incantato* consegnando a tutti gli educatori un testo prezioso per la lettura psicoanalitica, ma proprio per questo universale, degli archetipi profondi che le fiabe rappresentano per ogni bambino, ma anche per ogni adulto. Ha indicato la forza primordiale che il mito esercita sulle culture attraverso le fiabe e come, attraverso queste, si comunichi ad ogni bambino la trama vergine della vita stessa.



Esplorare la nostra infanzia da adulti

Tra le esperienze più preziose, anche se meno considerate, che la condizione di genitori ci offre è la possibilità di analizzare, rivivere e risolvere nel contesto del rapporto con i figli i problemi della nostra infanzia. [...] Solo ripercorrendo sempre di nuovo tutti i passaggi che ci hanno portato a essere noi stessi è possibile *conoscere* veramente le nostre esperienze infantili e scoprirne il significato. La conoscenza così raggiunta modificherà l'influsso stesso di quegli eventi sulla nostra personalità. Si modificherà il nostro atteggiamento verso le nostre esperienze, e con esso anche l'atteggiamento verso le analoghe esperienze dei nostri figli. L'aumentata conoscenza di noi stessi ci porterà inevitabilmente a una maggiore comprensione dei nostri figli, soprattutto, quando tali nuovi squarci di consapevolezza vengono raggiunti grazie al rapporto con loro.

Purtroppo quasi tutte le nostre primissime esperienze sono perdute per la memoria cosciente, perché sono avvenute troppo presto per lasciare altro che una traccia molto vaga nella nostra mente. Ma se non le possiamo rivivere, possiamo almeno esplorarne con l'immaginazione alcuni aspetti, osservando come nostro

figlio risponde nei primi mesi di vita ai propri processi interiori, a noi, a tutto il mondo.

Per esempio, se ci rendiamo conto di come il mondo di veglia del lattante consista esclusivamente di due opposte esperienze, felicità e benessere fisico da un lato, e infelicità e dolore fisico dall'altro, potremo capire meglio l'origine e la natura ambivalente di tutte le emozioni di grande intensità, poiché di norma è il genitore che, allattandolo o cambiandolo [...], modifica la sua condizione di infelicità trasformandola in uno stato di benessere, il lattante vive il genitore come un essere onnipotente, come la fonte di tutta la felicità e infelicità, come colui che può dare tutto o tutto negare. In tal modo l'ambivalenza viene per così dire incorporata nell'inconscio, specialmente in relazione ai genitori. Anche in seguito, i loro surrogati, i maestri e gli educatori più importanti, continueranno a dispensare piacere e dolore, per esempio lodandoci oppure biasimandoci o causandoci delle frustrazioni. In tal modo, gli originari sentimenti di ambivalenza, così profondamente radicati nel nostro inconscio, continuano a essere alimentati dalle innumerevoli esperienze della nostra vita quotidiana.

Comprendere l'origine infantile della nostra ambivalenza, soprattutto nei confronti dei genitori, ci può aiutare a capire meglio i nostri figli quando ci troviamo di fronte alle loro manifestazioni di ambivalenza nei nostri confronti. Quanto più noi riusciremo ad accettare i loro sentimenti ambivalenti verso di noi, meno difficile sarà per loro, crescendo, neutralizzare e mantenere sotto controllo la propria ambivalenza, anziché essere trascinati da un polo all'altro. Accettando il fatto che anche l'aspetto negativo dell'ambivalenza deve di tanto in tanto trovare il modo di esprimersi, riduciamo infatti nei nostri figli il bisogno di rimuovere tali sentimenti; e meno questi vengono rimossi, più rimangono accessibili all'esame della ragione e pertanto diventano suscettibili di essere modificati.

Anche noi da bambini, eravamo lacerati da emozioni ambivalenti. E quando ne manifestavamo gli aspetti negativi, la disapprovazione dei nostri genitori era così forte che eravamo costretti a rimuoverli; ma nell'inconscio i sentimenti rimossi mantengono tutta la loro carica. E ora, quando nel nostro ruolo di genitori ci troviamo di fronte a sentimenti analoghi dei nostri figli, questa esperienza tende a riattivare parte del materiale rimosso. Finché il comportamento dei nostri figli non risveglia in noi sentimenti che vorremmo mantenere rimossi, riusciamo abbastanza facilmente ad

accettare che dei bambini posseggano scarse capacità di autocontrollo; ma quando vengono mobilitate le nostre rimozioni, ecco che non riusciamo a trattare con equanimità e realismo il comportamento negativo dei nostri figli.

Che si rimuovano gli aspetti negativi dei sentimenti verso i nostri genitori è facilmente comprensibile: dopo tutto, abbiamo bisogno di loro e non vogliamo offenderli o alienarceli mostrando apertamente la nostra ostilità. Più difficile da capire è perché si sia dovuto rimuovere anche l'identificazione con quegli aspetti dei nostri genitori che, ai nostri occhi di bambini, apparivano negativi. Quasi tutti noi ci rendiamo conto di avere fatto nostre molte delle qualità che ci piacciono dei nostri genitori, mentre *non* siamo consapevoli di avere interiorizzato anche gli aspetti negativi del loro atteggiamento verso di noi, di esserci cioè identificati anche con quegli aspetti. Ce ne accorgiamo, di solito con un senso di sconcerto stupore, quando ci sorprendiamo a sgridare i nostri figli esattamente con lo stesso tono di voce, le stesse parole persino, che avevano usato con noi i nostri genitori. E questo nonostante avessimo giurato a noi stessi di non comportarci mai in quel modo con i nostri figli.

La cosa curiosa è che, invece, quando parliamo loro amorevolmente, non ci sentiamo affatto indotti a usare le stesse espressioni impiegate dai nostri genitori. Cioè, nelle nostre manifestazioni positive siamo pienamente noi stessi, parliamo con la nostra voce. La spiegazione di questo fenomeno è che, non essendovi ragione di rimuovere le identificazioni positive con i nostri genitori, esse non sono state incapsulate nell'inconscio, ma sono rimaste suscettibili di modificazioni, si sono modificate con noi via via che la nostra personalità si sviluppava. Le identificazioni negative, invece, sono state rimosse, e perciò sono rimaste immutate.

Molto spesso le relazioni tra genitori e figli del medesimo sesso sono caratterizzate dall'ambivalenza in misura maggiore di quelle tra genitori e figli di sesso diverso. Questo perché, nel porci in relazione con il figlio dello stesso sesso, tendiamo a rivivere alcuni aspetti problematici del nostro rapporto infantile con il genitore del medesimo sesso. È più facile, cioè, che una donna si sorprenda a parlare come faceva sua madre quando sta sgridando sua figlia, mentre un padre si scoprirà a riprodurre con il figlio maschio le interazioni negative da lui stesso avute con il proprio padre.

Questo è solo un esempio della tendenza a proiettare sui figli i conflitti irrisolti. Ma se approfittiamo dell'occasione che queste situazioni ci offrono per analizzare che cosa ci induce a comportarci in questo modo, forse avremo la possibilità di risolvere ora quei conflitti infantili che non abbiamo risolto in passato. Un tale atteggiamento di disponibilità ci permetterà inoltre di capire come, paradossalmente, siano l'enorme importanza che rivestiamo per i nostri figli e il loro amore per noi a provocare la loro occasionale ostilità. Ci apparirà chiaro che quando l'ostilità si manifesta, siamo soltanto di fronte al rovescio della medaglia dell'amore. Questa scoperta trasformerà la nostra irritazione o peggio, in un atteggiamento di comprensiva accettazione delle forze emotive sottostanti, anche se in pratica dovremo reprimere comunque il comportamento aggressivo. E forse potrebbe anche farci capire come, reprimendolo, non facciamo che riprodurre la condotta dei genitori in circostanze analoghe. Alla luce di queste considerazioni, ogni cosa ritrova il posto che le spetta, e la nostra irritazione verso nostro figlio non verrà alimentata ed esasperata dal fatto di essere collegati con tutti i sentimenti di ostilità che da bambini abbiamo rimosso nel nostro inconscio. E soprattutto, ci renderemo conto che, nonostante tutte le tendenze aggressive che avevamo da bambini, siamo pur diventati adulti non violenti [...].

[...] L'assurda convinzione che solo i nostri figli, per la loro immaturità e mancanza di autocontrollo, possano nutrire occasionalmente sentimenti negativi, mentre noi ne saremmo esenti, è quanto di più nocivo possa esistere per i nostri rapporti reciproci.

[...] Quanto si è detto a proposito dell'origine dell'ambivalenza nei confronti dei genitori vale per tutte le esperienze infantili. Le primissime esperienze sono perlopiù inconscie, e dunque inaccessibili alla memoria; tuttavia, in fasi successive dello sviluppo dei nostri figli possiamo vedere riprodotte alcune nostre esperienze che non furono necessariamente rimosse nell'inconscio, o comunque non così in profondità. È dunque possibile richiamarle alla memoria, sia pure con considerevole sforzo.

[...] L'angoscia del primo giorno di scuola è ben presente a molti di noi; al punto che molte persone continuano per tutta la vita a dover dimostrare, a se stesse più che agli altri, quanto fossero infondate le loro paure infantili dell'insuccesso sociale e scolastico. Appunto per il fatto che tali ansie fanno parte dei nostri ricordi coscienti, tendiamo a essere molto comprensivi per le angosce

di nostro figlio all'idea di affrontare per la prima volta la scuola. Purtroppo, nel caso di molti genitori, la compassione si esaurisce quando a soffrire di fobia della scuola, per ragioni analoghe, è un figlio un poco più grandicello. (Invece, è in questa occasione che riuscirebbe particolarmente utile una comprensione basata sull'esperienza personale).

[...] Lo sforzo di capire il ruolo svolto nello sviluppo della nostra personalità da esperienze analoghe a quelle dei nostri figli, in quanto ci dà nuova chiarezza su di noi, produce dei cambiamenti positivi. Allora possiamo comprendere più a fondo che cosa hanno significato certe esperienze per la nostra vita e per il nostro rapporto con i genitori, e quindi anche come essi diano ora la loro impronta al nostro modo di atteggiarci di fronte ai sentimenti e alle manifestazioni di nostro figlio in circostanze analoghe. Tale comprensione di noi stessi ci consente di trattare con empatia le motivazioni di nostro figlio, il che aggiunge profondità e significato al nostro rapporto con lui, facendone un'esperienza più ricca di gioia per entrambi. Grazie all'empatia che scaturisce dall'aver compreso più a fondo il significato che hanno avuto per noi da bambini esperienze analoghe, ecco che non solo influiamo sugli atteggiamenti di nostro figlio, ma modifichiamo anche i nostri.

I bambini avvertono subito le ragioni per cui i genitori fanno qualcosa con loro, per loro. Lo fanno per *dovere*, o gli piace veramente? Perché la mamma mi legge una storia? Perché vuole che mi addormenti tranquillo? Perché sa che mi piace, quando mi legge le storie? Perché prevede che questa storia mi piacerà? O perché pensa che sia suo dovere farlo? I bambini si pongono di queste domande, e naturalmente sono più felici se avvertono nel genitore il desiderio di dare loro piacere.

Quando leggiamo una storia a nostro figlio, pur svolgendo un'attività in comune, la sua esperienza e la nostra sono sostanzialmente diverse; tuttavia, se ci poniamo anche noi in relazione con la storia che leggiamo, e vi rispondiamo in maniera personale, allora possiamo dire di condividere realmente con nostro figlio quell'esperienza. E forse quella storia ci indurrà a ricordare episodi importanti della nostra infanzia. Mi è stato riferito che, leggendo il mio libro sulle fiabe, *Il mondo incantato*, alcune persone hanno improvvisamente capito come mai una certa fiaba era stata particolarmente importante per loro da bambini. Sapevano che li affascinava in modo particolare, che suscitava angoscia o piacere, o

entrambe le cose, ma solo allora avevano capito il perché, avevano capito a quali esperienze o problemi personali si riallacciasse, così da assumere un significato tanto particolare per loro.

[...] Esplorare da adulti le proprie esperienze infantili può portare a scoperte e intuizioni molto importanti. Quando ciò accade, quello che genitore e figlio stanno facendo insieme diventa per entrambi di un'esperienza profondamente significativa; pur partecipandovi da due mondi diversi, le differenze contano meno del fatto che ciascuno è grato all'altro per la nuova consapevolezza raggiunta, per essere stato il tramite di una nuova crescita. L'elemento di parità insito in tale esperienza realmente in comune è particolarmente importante per il bambino, che si trova in questo caso a dare oltre che a ricevere.

Nel processo di sviluppo della personalità molte esperienze infantili sono dovute di necessità affondare nell'inconscio. Quando la personalità adulta è pienamente e saldamente formata, non sarebbe più necessario prendere le distanze dall'infanzia, ma a quel punto tale distacco è divenuto per molte persone parte integrante della loro personalità. La scissione dalla propria infanzia, benché momentaneamente necessaria, se diventa permanente ci priva di esperienze interiori che potrebbero mantenerci giovani di spirito e inoltre consentirci una maggiore e più profonda intimità con i nostri figli.

Donald W. Winnicott, *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*³

Donald Woods Winnicott è stato uno degli autori che maggiormente, nel corso del Novecento, ha contribuito a rivelare il ruolo della famiglia per lo sviluppo dell'individuo e la centralità che lo sviluppo emotivo riveste per ogni soggetto dalla prima infanzia alla piena maturità. Nato nel 1896 a Plymouth, si laureò a Cambridge in medicina, dopo aver fatto esperienza medica nella marina militare inglese durante la prima guerra mondiale. Winnicott fu un pediatra che, dal 1923, si avvicinò, prima, e si dedicò, poi, alla psicoterapia psicoanalitica, prevalentemente infantile, seguendo un'analisi di circa dieci anni con James Strachey e divenendo un difensore originale del pensiero di Melanie Klein con la quale si trovò a lavorare dal 1935 al 1941. Divenne presidente della Società Psicoanalitica Britannica nel 1956, lavorando dapprima in stretto contatto con John Bowlby e discostandosene, fino alla aperta opposizione, quando Bowlby presentò alla Società Psicoanalitica il nucleo fondante della teoria dell'attaccamento. Il lavoro di Winnicott è sempre stato rivolto all'infanzia, ma congiuntamente, anche agli adulti che dell'infanzia si occupano. Le madri sono state le prime interlocutrici e dai colloqui radiofonici che ha tenuto per oltre un decennio alla BBC è nato un libro tanto affascinante, sul piano teorico, quanto guida esperienziale, sul piano dei consigli pratici che divulga, *Colloqui con i genitori*. Infatti, in ogni suo lavoro, saggio, articolo, colloquio unisce una sapienza clinica con una interpretazione psicoanalitica che gli permettono di mediare fra le opposte interpretazioni del pensiero freudiano a favore della comprensione dei modi in cui si articola lo sviluppo infantile. Winnicott è morto a Londra nel 1971.

Il brano scelto e qui presentato è tratto dal volume *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, pubblicato a Londra nel 1965, che costituisce una raccolta di saggi articoli e conferenze scritte da Winnicott fra il 1955 e il 1965, pubblicate su varie riviste. Come afferma Winnicott nella prefazione al testo “il tema centrale del volume [...] è la famiglia e lo sviluppo dei gruppi sociali a partire da questo primo gruppo naturale” (p. 7).

3 Winnicott D.W., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, (1965), trad. it., Roma, Armando, 1996¹², pp. 119-127.

La famiglia e la maturità emotiva

La psicologia di cui mi occupo considera la maturità come sinonimo di buona salute. Il ragazzo di dieci anni che è sano è maturo come ragazzo di dieci anni; il bimbo di tre in buona salute è maturo come bambino di tre anni; l'adolescente è adolescente maturo e non prematuramente adulto. L'adulto sano è maturo come adulto, e con ciò si vuol dire che egli è passato attraverso tutti gli stadi di immaturità, tutti gli stati ai maturità propri delle età anteriori. [...] Per rendere giustizia a questo concetto di "maturità secondo l'età" bisognerebbe esporre da capo tutta la teoria dello sviluppo emotivo, ma io presumo che i miei lettori abbiano qualche nozione di psicologia dinamica e della teoria in base a cui la psicanalisi opera.

Dato questo concetto di maturità, il mio tema sarà allora il ruolo che la famiglia svolge nei confronti dell'instaurarsi della sanità individuale. Ciò suggerisce immediatamente che venga considerata la seguente domanda: può l'individuo conseguire la maturità emotiva altrove che nell'ambito della famiglia?

Vi sono due modi di affrontare l'argomento dello sviluppo individuale dividendo la psicologia dinamica in due parti. Per primo c'è lo sviluppo della vita istintuale, le istintuali funzioni e fantasie pregenitali che si evolvono nella piena sessualità, che viene raggiunta, come è ben noto, prima dell'inizio del periodo di latenza. Seguendo questa linea di pensiero, si arriva all'idea di adolescenza quale momento in cui i cambiamenti della pubertà dominano la scena e in cui le difese contro l'ansietà organizzate nei primi anni riappaiono o tendono a riapparire nell'individuo che si sta sviluppando. [...] Per contrasto, voglio considerare l'altro modo di vedere le cose secondo il quale ogni individuo inizia nella quasi assoluta dipendenza, raggiunge gradi di minore dipendenza e quindi comincia a conseguire l'autonomia.

Potrebbe dimostrarsi fruttuoso ragionare in questo secondo modo invece che nel primo. Facendolo, non abbiamo bisogno di preoccuparci molto dell'età del bimbo o dell'adolescente o dell'adulto, ma bensì delle condizioni ambientali che sono appropriatamente adattate ai bisogni del singolo in ogni specifico momento. In altre parole, si tratta dello stesso tema dell'assistenza materna, che cambia in rapporto all'età del bimbo per venire incontro alla prima dipendenza del neonato così come al proiettarsi del bimbo verso l'indipendenza. Questo secondo modo di esa-

minare la vita può essere particolarmente adatto allo studio del sano sviluppo, e il nostro scopo in questo momento è di studiare la sanità.

Cure materne diventano cure dei genitori, quando ambedue i genitori si assumono insieme la cura del loro bimbo, e provvedono ai rapporti fra il neonato e gli altri figli. Inoltre i genitori sono lì a ricevere il “contributo” che viene alla famiglia dagli altri figli sani. Cure dei genitori evolvono in cure della famiglia e la parola famiglia prende ad allargarsi ulteriormente fino a includere nonni e cugini, e coloro che diventano come familiari perché conoscenti e vicini, o a causa della loro particolare posizione, come i padrini, ad esempio.

Osservando questo fenomeno in sviluppo che inizia con le cure materne per giungere alle continue attenzioni che la famiglia rivolge all'adolescente, non possiamo non restare impressionati nel constatare quale bisogno l'uomo ha per il suo sviluppo di continui cerchi sempre più ampi e di un luogo nel cui ambito di tanto in tanto egli possa dare un contributo quando senta insorgere l'ansia di creatività e di generosità. Tutti questi cerchi sempre più ampi sono il grembo della madre, le sue braccia, la sua sollecitudine.

Nei miei scritti ho messo in evidenza la questione del delicatissimo adattamento della madre ai bisogni del neonato, bisogni che cambiano di minuto in minuto. Chi se non la madre si preoccupa di indovinare e capire quali sono le esigenze del bimbo? [...] Solo la famiglia del bimbo è capace di continuare questo compito iniziato dalla madre e continuato dalla madre e dal padre insieme, il compito di venire incontro ai suoi bisogni che includono la dipendenza e la lotta verso l'indipendenza. Questo compito implica che vengano accolti i bisogni sempre nuovi dell'individuo in sviluppo, non solo col soddisfare i suoi istinti, ma anche col riceverne il suo contributo, che è un elemento vitale dell'esistenza umana. Esso inoltre implica l'accettazione della sfida che eromperà e del ritorno alla dipendenza che si alterna alla sfida.

È subito evidente che accennando alla sfida e alla dipendenza mi riferisco a qualcosa che si rivela in modo tipico, e può essere chiaramente osservato, nell'adolescenza; essa costituisce infatti un fondamentale problema dell'educazione; come fare a essere lì in attesa che l'adolescente diventi infantile e dipendente [...]. E nello stesso tempo ad essere in grado di far fronte al suo bisogno di rompere in atteggiamento di sfida per affermare una indipendenza

personale? È probabilmente la propria famiglia la meglio adatta ad accogliere tale pretesa, la simultanea pretesa di tolleranza da parte dei genitori per gli atteggiamenti di sfida perfino violenti, di disporre delle loro attenzioni, di ricevere denaro e cure. L'adolescente che se ne va di casa in nessun modo ha perduto, come è ben noto, il bisogno di una casa e di una famiglia.

A questo punto dovrei ricapitolare: nel corso del suo sviluppo emotivo l'individuo si muove dalla dipendenza verso l'indipendenza e in condizioni di sanità conserva la capacità di spostarsi di qua e di là dall'una all'altra. Questo processo non si compie facilmente e rapidamente. Si complica dell'alternarsi di sfide e di ritorni dalla sfida alla dipendenza. Nella sfida l'individuo erompe al di là di tutto ciò che si trova immediatamente attorno a lui a dare sicurezza. Affinché ciò porti frutto, sono necessarie due cose. Egli ha bisogno di trovare un cerchio più ampio pronto a succedere, e d'altro canto, il che è quasi lo stesso, di conservare la capacità di ritornare alla situazione che è stata rotta. Nel caso pratico, il bimbo ha bisogno di allontanarsi dalle braccia e dal grembo della madre, ma non di andare nello spazio; questo distacco deve immettere in una più ampia area di controllo; qualcosa che ripeta simbolicamente il grembo dal quale il bimbo si è allontanato. Un bimbo un poco più grande scappa via di casa, ma in fondo al giardino la sua fuga è finita. È ora il recinto del giardino a simbolizzare il più stretto cerchio che lo cingeva e dal quale è appena uscito; cioè la casa. Più tardi il bimbo elaborerà tutte queste cose andando a scuola e in rapporto ad altri gruppi fuori della casa. Ogni volta questi gruppi esterni rappresentano il distacco dalla casa, e allo stesso tempo l'immagine simbolica della casa da cui ci si è allontanati [...].

Quando tutto ciò si svolge bene, il bambino è in grado di ritornare a casa, malgrado la sfida che è implicita nell'atto di andarsene. Potremmo descrivere ciò dal punto di vista dell'intima economia del bambino, cioè dal punto di vista dell'organizzazione della realtà psichica personale. Ma la possibilità di scoprire una soluzione personale dipende in larga misura dall'esistenza di una famiglia e dalla guida dei genitori. Capovolgendo il punto di vista, è molto difficile per il bambino risolvere i conflitti di lealtà in questo muoversi dentro e fuori senza un'appropriata guida della famiglia. Si può di solito contare su una guida comprensiva, perché generalmente c'è una famiglia e ci sono genitori che si sentono responsabili e sono contenti di esserlo. Nella grande maggioranza dei casi ci

sono una casa e una famiglia che rimangono intatte e offrono all'individuo l'opportunità per lo sviluppo personale in questo importante aspetto. Un numero sorprendente di persone può guardarsi indietro ed affermare che, malgrado gli errori commessi dalla loro famiglia, *questa non li ha mai realmente abbandonati* [...].

Nell'ambito della stessa casa, quando ci sono altri figli, il bimbo fruisce di un aiuto incommensurabile dall'aver l'opportunità di condividere dei problemi. È questa un'altra questione importante, ma il punto di vista che voglio mettere in evidenza è che, quando una famiglia è intatta e i fratelli e le sorelle sono dei veri consanguinei, il singolo ha la migliore opportunità di iniziare a condurre una vita sociale. La ragione principale è che al centro di ogni cosa sta il rapporto col padre e la madre reali e per quanto questo divida i figli perché è causa di odio reciproco, il suo effetto principale è di legarli e di creare una situazione in cui odiare non porta pregiudizio.

[...]

Mi sia permesso di enunciare un principio generale. Mi sembrerebbe importante comprendere che, fintantoché la famiglia è intatta, tutto è in ultima analisi legato al padre e alla madre reali. Nella vita e nella fantasia conscie il figlio può essersi allontanato dal padre e dalla madre e nel far ciò può aver conseguito un grande sollievo. Tuttavia la strada per ritornare al padre e alla madre si conserva sempre nell'inconscio. Nella sua inconscia fantasia è sempre al proprio padre e alla propria madre che il figlio rivolge fondamentalmente le sue pretese. In modo graduale egli giunge a perdere molte o quasi tutte le dirette rivendicazioni sul padre e sulla madre reali, ma ciò avviene nella fantasia conscia. Ciò che ha avuto luogo è stata una graduale dislocazione dai genitori reali verso l'esterno. La famiglia esiste come qualcosa che è cementato da questo fatto. Cioè che per ogni singolo membro il padre e la madre reali sono vivi nella intima realtà psichica.

In tal modo constatiamo due tendenze. La prima è la tendenza nell'individuo ad allontanarsi dalla madre, da ambedue i genitori, dalla famiglia, e ad ogni passo acquistare una maggiore libertà di idee e di funzionamento. L'altra procede nella direzione opposta e consiste nel bisogno di conservare o di essere capaci di ricostituire il rapporto col padre e colla madre reali. È questa seconda tendenza che fa della prima una parte dello sviluppo e non la disgrega-

zione della personalità dell'individuo. Non si tratta di riconoscere intellettualmente che l'area in continuo allargamento dei rapporti conserva simbolicamente l'idea del padre e della madre, ma si tratta della capacità dell'Individuo di tornare realmente ai genitori e alla madre, di tornare al centro, agli inizi, ad ogni momento opportuno, forse nel lampo di un sogno o nella forma di una poesia o di uno scherzo. L'origine di ogni dislocazione è nei genitori e nella madre, e ciò deve essere ricordato. [...]

Sono dunque due le principali caratteristiche con cui (nel linguaggio che ho scelto di usare qui) la famiglia contribuisce alla maturità emotiva dell'individuo: una consiste nella continua opportunità di usufruire di un alto grado di dipendenza, l'altra nell'opportunità offerta all'individuo di staccarsi dai genitori verso la famiglia, dalla famiglia verso il gruppo sociale subito esterno a questa, e da questo nucleo a un altro e forse a un altro e un altro ancora. Questi cerchi sempre più ampi, che in ultimo diventano raggruppamenti politici o religiosi o culturali nell'ambito della società, [...], rappresentano il prodotto finale di qualcosa che prende inizio con le cure materne, e con quelle dei genitori, e quindi continua come famiglia. È la famiglia che sembra essere a bella posta concepita allo scopo di reggere l'inconscia dipendenza dal padre e dalla madre, il padre e la madre veri, esigenza che copre il bisogno del bimbo in sviluppo di erompere spavalamente fuori.

Questo modo di vedere le cose fa uso del concetto di maturità adulta come equivalente di salute psichiatrica. È lecito dire che l'adulto maturo è capace d'identificarsi con i raggruppamenti e le istituzioni dell'ambiente senza perdere, nel far ciò, il senso di continuare ad esistere come individuo e senza un eccessivo sacrificio dei suoi impulsi spontanei, che sono la radice della creatività. Se esaminiamo l'area coperta dal termine "raggruppamenti d'ambiente", troveremo che essa corrisponde al più ampio significato del termine, cioè alla più estesa area sociale in cui l'individuo si sente identificato. Un'importante caratteristica è la capacità dell'individuo a riscoprire, dopo ogni azione iconoclastica, nelle forme da lui infrante, le originarie cure materne e le provvidenze dei genitori e la stabilità della famiglia, cioè tutto ciò da cui l'individuo era dipendente nei primi stadi dell'esistenza. È la funzione propria della famiglia di fornire un campo di esercitazione a questa essenziale caratteristica della crescita personale.

Ecco due detti che s'accordano in modo sorprendente:

1. *Le cose sono quelle che erano* (dall'inglese)
2. *Più una cosa cambia e più è la stessa cosa* (dal francese)

L'adulto maturo apporta vitalità a ciò che è antico, [...], ricreandolo dopo averlo distrutto. [...].

Eugenia Scabini, Vittorio Cigoli, *Il familiare*⁴

Gli autori sono entrambi psicologi e docenti presso l'Università Cattolica di Milano. Eugenia Scabini dirige il Centro studi e ricerche sulla famiglia della medesima università. Entrambi hanno al loro attivo numerose pubblicazioni che attestano l'interesse per la ricerca sul familiare. Di Eugenia Scabini si ricordano, in particolare, *Psicologia sociale della famiglia* (1995) e *Giovani in famiglia tra autonomia e nuove dipendenze* (1997). A Vittorio Cigoli si deve il bel volume *Intrecci familiari* (1997). Degna di interesse è, però, l'attività intensa e continuata nel tempo, proprio a favore della ricerca all'interno del cosmo-famiglia. Anche in ambito psicologico, come in quello sociologico, in Italia, la ricerca sulla famiglia è accurata, vasta e approfondita. Scabini e Cigoli sono certamente due interessanti e illustri ricercatori. Il motivo per cui un testo sul familiare, sulle fasi evolutive della famiglia, sulle transizioni familiari viene preso in considerazione per riflettere sulle comunicazioni familiari riguarda il punto di vista che i due autori hanno assunto, con originalità assoluta, nel campo degli studi sulla famiglia in Italia. La comunicazione in famiglia può essere affrontata, secondo chi scrive, solo a partire dalla comprensione della matrice da cui si sviluppa il legame familiare e che lo determina nel percorso evolutivo. Il volume sul familiare di Scabini e Cigoli rappresenta un valido aiuto per la comprensione di questa origine della matrice del legame familiare.



Forme familiari e identità del familiare La famiglia nella storia

La famiglia è un oggetto di studio tutt'altro che semplice. Ogni cultura è portata a pensare che la forma di famiglia più diffusa in un dato periodo sia l'unica possibile. In realtà, [...], studiando le famiglie in Europa nello scorrere dei secoli, abbiamo visto sorgere, diffondersi e morire diversi tipi di famiglie (nucleari, senza-struttura, estese, multiple, complesse) e l'elenco potrebbe estendersi oggi

4 Scabini E., Cigoli V., *Il familiare*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, pp. 3-25.

alle famiglie monoparentali in seguito a separazione-divorzio (*broken families*) e alle famiglie ricomposte (*step families*).

Se rapportiamo le forme familiari alla formazione storico-sociale prevalente in una data epoca possiamo distinguere cinque assetti familiari. Essi sono quello tipico delle *società primitive o semplici*; quello caratterizzante le *società antiche, o tradizionali o premoderne*; quello proprio della *società borghese della prima modernità*; quello peculiare delle *società di piena industrializzazione nella modernità avanzata*; quello emergente nelle *formazioni storico-sociali postindustriali o postmoderne*.

Va notato che, mentre le prime tre forme si sono succedute con una trasformazione molto lenta nell'arco di più di due millenni di storia dell'uomo, l'accelerazione del progresso tecnologico e culturale dell'ultimo secolo è stata così travolgente da giustificare, in questo arco di tempo, la distinzione di due forme familiari chiaramente diverse tra loro.

[...]

Come definire la famiglia

Per studiare scientificamente l'“oggetto famiglia” dobbiamo identificarne gli assi portanti che permangono nelle differenti forme che la famiglia ha assunto e va assumendo. Si tratta cioè di definire l'*identità* della famiglia nei suoi referenti strutturali e simbolici.

Possiamo partire dalla classica definizione di Lévy-Strauss [...] secondo il quale la famiglia è “l'unione durevole, socialmente approvata, di un uomo e di una donna e dei loro figli”. Secondo questa prospettiva la famiglia è una *forma sociale primaria*. È primaria perché all'origine della stessa civilizzazione in quanto luogo che garantisce il processo generativo da un punto di vista biologico, psicologico, sociale e culturale. Dalla sua tenuta dipende in larga misura la salute della società. Quando infatti la famiglia non funziona su larga scala la società si trova di fronte a problemi sociali irrisolvibili (criminalità diffusa, malattia psichica, droga, ecc.).

Essa è poi una forma sociale primaria perché assolve ad alcune funzioni fondamentali senza le quali la società stessa non potrebbe vivere. [...] Tali funzioni sono fondamentalmente quella sessuale, riproduttiva, educativa ed economica.

Anche vari autori nel settore sociologico e psicologico, che in particolare fanno capo all'approccio strutturalfunzionalista [...], hanno sottolineato il fatto che la famiglia è un sistema sociale vivente che svolge funzioni essenziali. In particolare essi hanno sottolineato le funzioni di socializzazione primaria dei figli e di stabilizzazione della vita degli adulti.

[...] individuano le funzioni principali della famiglia nell'allevamento dei figli e nel soddisfacimento dei bisogni di intimità e supporto degli adulti. [...].

La famiglia in quanto forma sociale primaria di rapporto tra sessi e tra generazioni (legami di filiazione e legami intergenerazionali) svolge un'altra funzione culturale e sociale originaria: essa incarna ed esprime infatti una struttura relazionale (simbolica) che consente agli individui di rappresentare e affrontare l'esterno, il nuovo, l'estraneo (*il non familiare*). Familiare e non familiare costituiscono una fondamentale categoria mentale.

Il familiare ha i caratteri di un *universo culturale* [...]; è cioè l'aspetto invariante che accomuna le varie forme familiari presenti nelle diverse società e culture. Il sociale, in questo senso, è prodotto per distinzione dal familiare e non viceversa.

Il rapporto familiare-estraneo è inoltre essenziale per lo sviluppo della società; la capacità di sviluppo di ogni società consiste, infatti, nel saper tradurre il non familiare in familiare [...].

La specificità della famiglia consiste nel fatto che essa è un'*organizzazione* di relazioni primarie fondata sulla differenza di *gender* e sulla differenza fra *generazioni* [...] e che ha come obiettivo e progetto intrinseco la generatività.

In particolare la famiglia moderna della società occidentale si configura come un'organizzazione delle relazioni di parentela che privilegia i rapporti fra i coniugi, configurati pariteticamente, tra questi e i loro figli su base affettiva e che intrattiene significative relazioni con le famiglie di origine su base elettiva. Solo poche generazioni fa tale famiglia si basava sull'ineguaglianza dei sessi, sullo stretto legame tra sessualità-coniugalità-fecondità e sulla soggezione dei figli al potere paterno poiché i bambini erano considerati come degli "adulti mancanti e imperfetti". [...]

Il termine "organizzazione" [...] è preferibile a quello "gruppo" o di "sistema" poiché la capacità organizzativa, [...], è propria dei sistemi socioculturali. La famiglia è un sistema organizzato con

una struttura e una gerarchia interna e che interagisce in maniera non casuale con il contesto nel quale è inserita. [...]

[...] *La famiglia organizza relazioni.* Non però relazioni generiche, ma relazioni primarie che connettono e legano le differenze cruciali della natura umana, la differenza di genere e la differenza di generazione [...]. Esse danno luogo ad un bene relazionale (le nuove generazioni e la loro educazione) essenziali per la comunità umana.

È importante specificare in che senso la relazione familiare è *primaria*. Nella famiglia infatti i soggetti sono legati tra loro in quanto persone, nella totalità e unicità del loro esistere, al di là dei ruoli e dei compiti che devono svolgere.

Due sono gli assi relazionali interni alla famiglia: quello coniugale e quello parentale-filiale.

La relazione coniugale si basa sulla *differenza di gender*. Il termine “gender” si riferisce alla identità socioculturale del sesso maschile e femminile. Ogni cultura infatti traduce il sesso come fatto biologico in un’identità femminile e maschile, con ruoli e funzioni, caratteristiche sociali e culturali. Nella specie umana, a differenza di quella animale, vi è una grande variabilità nelle caratteristiche che differenziano i generi fra loro. Nella famiglia i due generi si legano sulla base della loro differenza ed è perciò a livello del familiare che la specificità di ciascun genere trova il fondamento della sua identità come *distinzione correlata*.

La relazione parentale-filiale implica la *differenza di generazione* e la conseguente responsabilità di quella che precede su quella che segue. Il termine “parentale” comprende sia i genitori sia la rete di parentela costituita dai rapporti con le famiglie d’origine dei coniugi. Comprende, insomma, sia la differenza tra genitori e figli sia la differenza tra famiglie-stirpi, che si perde nel tempo.

Anche le relazioni genitori-figli e parentela-figli si connotano oggi, più sul versante affettivo che su quello normativo. Per quanto riguarda questo secondo aspetto non dobbiamo però dimenticare che rimane fermo il *divieto di incesto* come norma fondativa delle relazioni intergenerazionali. Tale norma fondamentale rimanda all’imperativo della differenza tra le generazioni senza il rispetto della quale vi è collasso dell’identità personale e il precipitare dello scambio generazionale nella confusione tragica.

Inoltre la responsabilità dei genitori verso i figli prevede che questi ultimi siano *riconosciuti* dalla coppia che li genera e si in-

stauri così un chiaro e specifico rapporto di ascendenza-discendenza. Il riconoscimento può avvenire anche per figli non propri, come è il caso dell'adozione che ripara, ma anche trascende, un'aspettativa violata [...].

[...] La relazione tra generi e generazioni si snoda dunque su piani diversi: nel primo caso la differenza non dà luogo a una gerarchia ed è cruciale il *riconoscimento*. Se il figlio non è riconosciuto come tale, tutto verso di lui è possibile, dalla cinica indifferenza all'abuso all'incesto. Sappiamo che la famiglia odierna ruota emotivamente intorno ai figli e che la differenza gerarchica tra figli e genitori viene messa in ombra. Non è però questo che travolge le relazioni familiari. Piuttosto crea nuovi problemi sull'asse intergenerazionale perché rischia di rimuovere e negare il legame dei figli con le generazioni precedenti. Non va infatti dimenticato che tra i compiti fondamentali del famigliare vi è quello di *riattualizzare* (cioè *rendere di nuovo vivo*) *il rapporto tra i vivi e i morti*. Questo può essere fatto attraverso i figli e implica che i figli siano vissuti dai genitori come nuove generazioni – e con ciò collegati alle generazioni precedenti, anche scomparse – e non solo percepiti come “nuovi nati” [...].

[...] Le relazioni familiari, [...], trattano una triplice differenza e hanno come fulcro la procreazione, che assume il carattere di *fatto generativo*. Nell'essere umano la riproduzione si configura infatti come generatività [...], cioè come evento non solo biologico, ma anche simbolico-culturale. Esso è teso non solo alla continuazione della specie, ma soprattutto alla continuazione della storia familiare e sociale. Attraverso i nuovi nati infatti la storia familiare prosegue il suo cammino con un nuovo progetto che è insieme familiare e sociale.

Il carattere simbolico-culturale della generatività umana, il suo intrinseco eccedere la dimensione riproduttiva di continuazione della specie fa emergere l'aspetto cruciale di legame fra le generazioni.

[...] Negli esseri umani [...] la relazione parentale-filiale è una relazione intergenerazionale lunga poiché il progetto e la cura della nuova generazione si inserisce e si alimenta di un patrimonio culturale specifico che collega i genitori agli antenati. [...].

La generatività è il *core* della famiglia: essa lega indissolubilmente insieme i due generi [...] che non potranno più “uscire” dalla relazione parentale (non si può diventare ex genitori o ex

nonni) e attraverso di loro lega le famiglie di origine producendo una differenza di generazione e un legame tra le stirpi che si perde nel tempo.

Il *legame generativo* è dunque da intendersi nella duplice valenza del generare e dell'essere generati. È per questa ragione che chi vuole cogliere l'oggetto famiglia è spinto a superare la prospettiva duale che si limita a esaminare l'interazione genitore-figlio, o più facilmente l'interazione madre-bambino [...], e deve prendere in considerazione più generazioni.

[...] La dimensione generativa che, [...], nella specie umana diventa senso delle generazioni [...] ci fa considerare i membri che costituiscono la coppia coniugale come contemporaneamente genitori e figli oltre che come *partner*. [...]

L'occuparsi di generazioni ha dunque un fondamento epistemico e ciò comporta una ricerca di coerenza sul piano metodologico [...].

Il paradigma relazionale: legami di stirpe, di coppia, di fratria, di comunità

[...] La relazione viene intesa sia come riferimento di senso (relazione come *re-fero*) elaborato nell'intersoggettività che si realizza nel contesto della subcultura di appartenenza delle singole persone, sia come *legame reciproco* (relazione come *re-ligo*) che si forma nelle aspettative reciproche della comunicazione, così come nelle risposte alle aspettative degli altri sottosistemi sociali.

Lo specifico della relazione

La relazione è ciò che lega, anche inconsapevolmente, i soggetti tra loro; è ciò che si è sedimentato e si sedimenta incessantemente in quanto a valori, miti, riti e modelli di relazione. È dunque matrice antropologico-psichica. L'aspetto specifico della relazione familiare [...] sta nei processi di legame interpersonale (tra coniugi e tra fratelli), intergenerazionale (tra le famiglie di origine e la nuova famiglia, tra genitori e figli), tra stirpi (transgenerazionali) e di intermediazione (tra la famiglia e la comunità).

La relazione familiare non è rilevabile immediatamente, ma si manifesta in particolare durante le *transizioni*. È infatti di fronte ai passaggi cruciali della vita familiare che emerge la struttura relazionale della famiglia con i suoi aspetti di forza (resilienza familiare) [...] e di debolezza.

[...] In sintesi, se l'analisi dell'interazione ci permette di accedere alla conoscenza delle relazioni di potere (alleanze, coalizioni, esclusioni), degli stili di comunicazione (efficaci o meno), del processo di negoziazione (positivo o fallimentare), dell'affettività nello scambio (presente o negata), del riconoscimento dei confini (presente o assente), l'analisi della relazione ci permette di accedere alla conoscenza dei legami e del loro senso che guida l'azione. Entrambi sono il portato della storia relativa allo scambio tra le generazioni, storia che è in continuo movimento.

John Byng-Hall, *Le trame della famiglia*⁵

Fra gli psicoanalisti e gli studiosi che, per primi, hanno seguito le orme di John Bowlby, si trova John Byng-Hall, che ha ripercorso le tappe direttive all'interno della Tavistock Clinic, luogo dove Bowlby operò per tutta la vita scientifica e professionale. Fin dagli inizi degli anni Settanta del Novecento, Byng-Hall ha lavorato al fianco di Bowlby, condividendone la teorizzazione e applicando le idee della teoria dell'attaccamento alla riflessione sulla pratica terapeutica familiare. Oltre al volume di cui viene offerto uno stralcio, ha pubblicato un interessante testo alla fine degli anni Novanta del Novecento, *Voci multiple. La narrazione nella psicoterapia sistemica familiare*, con Renos Papadopoulos (1997, trad. it. 1999). L'originale contributo che Byng-Hall apporta agli studi sull'attaccamento riguarda la teoria degli *script* e, in un certo senso, la naturale evoluzione di questa concettualizzazione verso gli approcci narrativi della terapia familiare. Più di altri terapeuti della famiglia, ha contribuito all'analisi della trasformazione soggettiva attraverso la cura della narrazione dell'esperienza interpersonale e intrapersonale. Infatti, la nozione di *script*, incardinata in quella di modello operativo interno, attesta l'importanza dei vissuti originari nella definizione dei modelli comportamentali e di vita degli adulti, sia in una prospettiva individuale che in una prospettiva familiare. Le storie familiari ricorrono nella vita dei membri della famiglia medesima e narrano le trame che si tramandano di generazione in generazione.



La sicurezza nella famiglia Una base sicura all'interno di una diade

[...] Mary Ainsworth [...] ha usato per prima il concetto di base sicura nel suo avvincente studio condotto sui bambini ugandesi e i loro genitori. Ha rilevato che i bambini, intorno all'anno di età, si allontanano dalle madri per giocare, ma di tanto in tanto fanno ritorno alla "base". [...].

⁵ Byng-Hall J., *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento epistemico* (1995), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1998, pp. 135-144.

Le figure di attaccamento vengono usate nel corso della vita intera [...]. I bambini, crescendo, si assumono una responsabilità sempre maggiore nel gestire le relazioni di attaccamento, fino a farsi carico dei propri genitori quando essi saranno anziani. Le nuove relazioni di attaccamento si creano con altri adulti [...], come i *partner* sessuali, i coniugi, o gli amici, i quali possono fornire una base sicura reciproca, rendendosi disponibili a offrire cure in caso di malattia o di bisogni particolari. In situazioni di pericolo o di grave difficoltà, anche gli estranei, per esempio i terapeuti, possono diventare figure di attaccamento. La sola consapevolezza che qualcuno è disponibile e partecipe, se necessario, è fondamentale per l'uso di una base sicura a ogni età e in ogni circostanza. L'immagine interiorizzata dell'attaccamento diventa di per sé una fonte di fiducia e sostiene il comportamento autonomo anche quando le figure di attaccamento non sono immediatamente disponibili.

La famiglia come base sicura

Una base familiare sicura è definibile come “una famiglia che fornisce una rete affidabile di relazioni di attaccamento che consentono a tutti i membri della famiglia e a qualsiasi età di sentirsi abbastanza sicuri da spingersi a esplorare le relazioni che vi sono tra di loro e quelle che hanno instaurato all'esterno della famiglia” [...]. Il termine “rete” implica una responsabilità familiare condivisa che assicura tutti del fatto che chiunque, tra i componenti della famiglia, abbia bisogno di aiuto sarà sostenuto. Per i bambini piccoli la rete implica la certezza di poter contare su *caretaker* [...] affidabili, all'interno o all'esterno della cerchia familiare, in grado di assumersi la responsabilità temporanea della loro cura in determinati frangenti e disposti a riconsegnare il bambino alla figura originaria non appena cessata la condizione di necessità. I bambini hanno necessità di sentire che le relazioni tra adulti sono sufficientemente collaborative da garantire loro la cura in ogni momento. Una base familiare sicura comprende la consapevolezza condivisa del fatto che le relazioni di attaccamento devono essere protette e non minacciate. Il modello operativo condiviso della base familiare sicura è quello dei familiari che si sostengono a vicenda per

prendersi cura l'uno dell'altro. Il motto della base familiare sicura è “collaborare per prendersi cura degli altri”.

Le situazioni che agiscono sulla sicurezza

Occorre diversificare due aspetti della sicurezza. In primo luogo vi sono strategie osservabili che si verificano all'interno di particolari attaccamenti, messe in atto nel tentativo di confermare il senso della sicurezza. I *Pattern* di interazione che risultano tra coloro che provvedono alla cura e coloro che sono oggetto della cura altrui tendono a persistere nel tempo, consolidando l'immagine della persona partecipe e affidabile che può rimanere come sorgente interna di conforto per tutta la vita. Questo è ciò che può essere definito: la sicurezza di una relazione di attaccamento. In secondo luogo vi è una “sicurezza vissuta”, che corrisponde a come ogni componente della famiglia si sente in ogni momento particolare e che può variare in base alle circostanze. Per esempio, anche una base familiare sicura non potrà impedire che i componenti della famiglia si sentano insicuri nel mezzo di una grave crisi.

L'effetto di altre relazioni sulla sicurezza

La sicurezza di un particolare attaccamento può essere influenzata dalle altre relazioni all'interno della famiglia. [...] È stato dimostrato che la qualità della relazione tra i genitori esercita un'influenza notevole sulla sicurezza dell'attaccamento del bambino. È stato, anche, rilevato che i bambini il cui attaccamento alla madre è andato deteriorandosi da un attaccamento classificato sicuro all'età di un mese a un attaccamento insicuro all'età di diciotto mesi, con ogni probabilità avevano madri che vivevano senza un marito o un compagno. Gli studi suggeriscono che una relazione duratura, ammesso che si tratti di una relazione armoniosa, contribuisce a mantenere salda la sicurezza del bambino nei confronti del genitore. Deve ancora essere presa in esame l'influenza sulla sicurezza in quelle famiglie, in rapido aumento, in cui i bambini hanno molti “genitori”, cioè i genitori biologici, i genitori acquisiti, i nonni acquisiti, ecc., che sono il risultato di ripetute separazioni. Per i terapeuti è importante concentrarsi sulla potenziale ricchezza delle

nuove relazioni che si creano in tali situazioni, e provare, dove è possibile, a incoraggiare il contatto continuo con le figure importanti che hanno lasciato la casa.

Il supporto per i genitori può provenire, ovviamente, da un gruppo più ampio di adulti. L'arte di contribuire alle relazioni di cura in cui sono impegnate altre persone consiste nell'interessamento per come viene realizzata la cura del piccolo e nel piacere di prendervi parte (per esempio un nonno che sostiene il modo di essere genitore di un figlio) e inoltre implica tollerare di essere esclusi mentre si osservano gli avvenimenti ed evitare, nel caso si contribuisca con un aiuto concreto, di essere intrusivi, competitivi o di entrare in una lotta per il potere. È stato dimostrato che i figli di quei genitori che percepiscono i loro vicini di casa come persone amichevoli e/o disponibili mostrano con più probabilità di altri un attaccamento sicuro. È stato dimostrato come la rete sociale influenzi la genitorialità.

Questo aspetto depone a favore dell'importanza di valutare il contesto dell'intera famiglia e i sostegni sui quali può contare, quando si considera la sicurezza che la famiglia fornisce ai suoi membri. [...]

Varie situazioni familiari possono costituire una minaccia per la capacità della famiglia di fornire una base sicura ai suoi componenti, esponendo in tal modo l'intero nucleo a una forte sensazione di insicurezza. [...]

Paura di perdere, o perdita reale di una figura di attaccamento. L'effetto della perdita e della separazione sui bambini è stato ampiamente studiato da Bowlby nella trilogia *Attachment and Loss* (1980). La rottura di una relazione genitoriale, e come questa situazione viene gestita, rappresenta attualmente la fonte più comune di perdita potenziale o indisponibilità di una figura di attaccamento.

Catturare la figura di attaccamento. Un componente della famiglia può "catturare" una figura di attaccamento. È il caso del bambino con un comportamento di attaccamento ansioso che si aggrappa a un genitore e impedisce a chiunque altro di accedere a lui, o di un genitore insicuro che cattura il *partner* e impedisce ai bambini e alla famiglia di avere accesso al *partner* stesso.

Rivolgersi a una figura di attaccamento inadeguata. Quando non è disponibile una figura di attaccamento adeguata, una persona può rivolgersi a un membro della famiglia inadatto a questo ruolo. Per esempio un genitore il quale, per un motivo o per l'altro,

non vede una base sicura nell'altro genitore, si rivolge ai figli come figure di attaccamento. Una situazione di questo genere rappresenta una minaccia per la cura dei bambini da parte del genitore.

Conflitti entro le relazioni. L'esempio più calzante di un conflitto che minaccia la sicurezza è quello del maltrattamento, dove la figura di attaccamento diventa la fonte del pericolo rimanendo tuttavia la figura a cui il bambino si rivolge per essere protetto. [...]. All'interno della famiglia, le lotte di potere per l'autorità e i conflitti in generale possono creare un grave senso di insicurezza.

L'aspettativa della ripetizione di perdite simili a quelle vissute nelle generazioni precedenti. Quando i bambini raggiungono la stessa età che i genitori avevano quando si sono trovati ad affrontare i loro traumi più gravi, i genitori possono comportarsi come se le vicende del loro passato dovessero ripresentarsi puntuali nel presente. Gli *script* familiari che vengono rappresentati possono essere "ripetitivi", ripetere cioè gli scenari traumatici, o "correttivi", vale a dire cercare di evitare il riproporsi della situazione temuta. In ogni modo, è probabile che i genitori vedano ridursi la loro capacità di reagire appropriatamente ai bisogni di attaccamento reali e attuali dei bambini.

**Giacomo Cives, *La sfida difficile.*
*Famiglia ed educazione familiare*⁶**

Giacomo Cives è una fra le più importanti e attuali voci pedagogiche della cultura dell'educazione e della formazione in Italia. Professore emerito presso La Sapienza di Roma, ha contribuito alla formazione di più generazioni di studiosi di pedagogia e di storia della pedagogia. Raffinato interprete degli studi montessoriani, ma anche illustre storico della pedagogia, ha permesso la circolazione del pensiero e la conoscenza dell'opera di Maria Montessori, tanto amata all'estero, soprattutto nei paesi di matrice anglosassone, quanto dimenticata in patria. Cives, con la cultura eclettica e filologicamente attenta che lo contraddistingue, ha riportato Maria Montessori fra i pedagogisti che hanno dato uno dei maggiori contributi alla conoscenza dell'educazione del bambino nel Novecento. Il testo che viene qui presentato ha il grande merito di offrirsi come uno studio di educazione familiare, ma anche di pedagogia della famiglia unico nel suo genere. Unico, quando venne scritto, alla fine degli anni Sessanta del Novecento, fu edito nel 1970 e unico, ancora, nel 1990 quando, ampliato e rivisto, ha visto una nuova pubblicazione. Infatti, traccia una "storia" essenziale diacronica e sincronica, allo stesso momento, dei maggiori movimenti culturali che hanno avuto un peso determinante per lo sviluppo di una concezione della famiglia e dell'educazione familiare in Italia, come nei paesi occidentali, durante l'arco temporale del Novecento. Il volume ci permette di attraversare, per mezzo delle diverse concezioni sul familiare, il punto di vista cattolico, *pre* e *post* conciliare, la concezione etica e quella marxista, la Scuola di Francoforte e la concezione psicoanalitica. La ricchezza dei riferimenti bibliografici ricomponе un quadro molto vasto gettando una nuova luce sulla pedagogia della famiglia. Quanto, infatti, la pedagogia, non di matrice cattolica, ha trascurato la famiglia durante tutto l'arco del Novecento? Ancora oggi sono gli studi psicologici o sociologici che dominano la letteratura sul familiare. Il bel volume di Cives invita a costruire laddove sembra che il deserto si estenda. Dunque, parlare di comunicazione in famiglia, secondo un'ottica pedagogica, può avvenire solamente con la consapevolezza del compito che deve es-

6 Cives G., *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, Padova, Piccin Nuova Libreria, 1990, pp. 1-23.

sere intrapreso. Compito arduo, ma importante, per la/le famiglie oggi e per la pedagogia, scienza dell'uomo e della sua formazione, che non può ignorare il luogo della vita e dell'educazione del soggetto nei suoi esordi come al suo termine.



Tra contrapposte, radicali alternative

[...] Il fatto è che la famiglia si radica nelle istanze decisive del rapporto d'amore e collaborazione uomo-donna e di continuità affettivo-formativa genitori-figli, dunque nelle più profonde ed autentiche dimensioni dell'essere. La famiglia tende ad unire *Eros*, *Ethos* e *Paideia*, corporeità, responsabilità e coeducazione, incentivo reciproco a maturare e crescere in umanità. Anche se questa saldatura, dopo tante mistificazioni e vorticose trasformazioni, si fa veramente difficile.

Si avverte allora la profonda esigenza di qualità alta da raggiungere sempre più, nella famiglia, e allo stesso tempo la sua precarietà e difficoltà insieme radicale e storica, nell'epoca in cui la famiglia è centro non più di produzione ma solo di affetti: incidono qui la dialettica esistenziale sul piano emotivo dentro-fuori, stabilità novità, monocentrismo-pluralità, l'usura storica di un'antica mistificazione che ha adoprato la famiglia come strumento di irrigidita perpetuazione dell'ordine e dell'immobilità, di frustrazione delle inquietudini innovative, di mortificazione della costruttività originale, di esaltazione di una doverosità paralizzante e negativa, nemica della gioia e dell'armonica pienezza del vivere.

Insomma, mai come ora si percepisce il carattere di sfida radicale della istituzione famiglia, in bilico fra contrapposte alternative. Da un lato vi sono possibili esiti drammatici [...], micidiali impasti di amore-odio, e quindi incubazioni di sdoppiamenti, di nevrosi e di psicosi, oltre che risultati non meno amari di scadimento nella banalità, nella *routine* senza uscite e neppure consapevolezza della propria sclerosi e del proprio crescente impoverimento. Dall'altro vi è il possibile sviluppo dei più alti doni d'amore, autenticamente carichi di umana e laica "sacralità", [...], dell'uomo degli affetti e dei rapporti interpersonali più genuini, un uomo caduto dal cielo in terra, da un rarefatto regno dello spirito a un'aperta e continua

dimensione di natura. Ancora vi è qui il possibile incontro più appassionante e sorridente degli adulti e dei bambini, uniti da analoga disponibilità e comune impegno verso il futuro, di cui il bambino “padre dell'uomo” come diceva in tante occasioni Maria Montessori è così straordinario eppure così mortificato portatore. Quel bambino, presente in primo luogo nella famiglia, è positivamente immaturo e quindi migliore dell'adulto, cioè non fossilizzato e chiuso nello scadimento della ripetizione banalizzata del quotidiano, ma è ricco di inesauribile disponibilità mentale ed emotiva nella scoperta del mondo [...], una disponibilità così spesso delusa e senza occasione di manifestazione e di sbocco. [...].

[...] Si ha la consapevolezza ormai dell'incertezza dell'esito della costruzione familiare, possibile inferno o fonte della più grave scissione, angoscia, sofferenza, oppure sede più autentica e gioiosa del rapporto degli uomini, nella complementarità primaria e insieme culturalmente più evoluta e avanzata uomo-donna, adulto-bambino, nella conciliazione dinamica dei momenti e avvenimenti grandi e felici con la durata assidua della continuità dei giorni e delle comuni esperienze. [...]

Pedagogia familiare, la gran dimenticata

Intanto la famiglia continua a vivere in una condizione difficile, e si moltiplicano come si è detto in un largo arco variegato le tecniche di psicoterapia della famiglia [...], fattesi via via pratiche e pragmatiche, più neutre e meno rivoluzionarie e di battaglia di quelle proposte radicalmente dall'antipsichiatria, s'accresce la letteratura sul continente famiglia [...], particolarmente quella psicologico-psichiatrica, ispirata all'analisi della sua patologia. [...]. Il sapere sulla famiglia si costruisce attraverso la ricerca del suo perdurante disagio, e lo stesso diritto si dimensiona sulla realtà di una famiglia più tesa e difficile, dalla casistica più complessa e bisognosa di una più giusta tutela dei diritti suoi e dei suoi membri.

Ma mentre psichiatri, medici, psicologi, giudici, avvocati si chinano [...] al capezzale della famiglia in trasformazione (ma insieme tutt'altro che morta: e il tema appunto del suo distintivo cambiamento in atto è ormai quello che più si afferma nella letteratura psico-sociologica), una dimensione è la gran dimenticata: quella della pedagogia familiare, che potrebbe intervenire a monte non

per risolvere il problema della crisi familiare, che ha come sappiamo radici così complesse, ma per svolgere un'azione preventiva di supporto che in vari casi potrebbe evitare, a breve e a lungo termine, tanti interventi di quegli specialisti, e soprattutto tanta sofferenza.

Questa carenza si presenta insieme sul piano delle istituzioni preposte a promuoverla, nella riflessione culturale e teorico-pratica, della consapevolezza comune dell'apporto che potrebbe dare. [...].

Pedagogia familiare: ma in quali direzioni potrebbe meglio svolgersi, per il suo apporto di proflessi e di aiuto del vivere familiare quotidiano, [...].

In *primo* luogo, parlando di pedagogia della famiglia crediamo che si debba promuovere e valorizzare la consapevolezza della difficoltà del rapporto familiare. Per affrontare la pressante sfida che ha come sbocco il suo naufragio o la sua realizzazione altamente qualificata, pensiamo che sia indispensabile sapere il rischio che si corre e insieme aver coscienza dei suoi drammatici problemi a più dimensioni, inquadrabili secondo diversi approcci, culturali, storici, sociologici, psicologici. La cecità non può giovare, il mero istinto e intuito non possono bastare. La costruzione di un rapporto familiare positivo è una grande e difficile impresa, che dovrebbe mobilitare tutte le forze e risorse degli individui, e giusto sarebbe, accanto a loro, della società. A questo impegno non può servire procedere ad occhi chiusi, ma necessitano una consapevolezza e quindi una capacità prospettica di grande respiro e intelligenza.

Secondo punto: la realizzazione di una famiglia capace di rispettare, incentivare ed aiutare a sviluppare le potenzialità di tutti i suoi membri, grandi e piccini, in una vivace situazione dinamica e inventiva di coeducazione, appare chiaro che si caratterizza per la sua ispirazione democratica e richiede l'impegno di personalità antiautoritarie e ispirate a orientamenti democratici, e operanti in un contesto sociale democratico. Il soggetto occorrente per una positiva costruzione familiare è allora un individuo maturo, o che sta costruendosi la sua maturità [...], dunque non immobile ma in cammino, responsabile, capace di immedesimarsi nei problemi degli altri, di viverli con simpatia, disponibile a dare, libero da ossessioni di possesso o di rivalsa. E questo naturalmente non può realizzarsi [...] in una società chiusa ed illiberale.

Per l'attuazione di famiglie aperte all'esterno ed insieme unite da interessi comuni e processi continui di scambio, comunicazione, interazione e collaborazione occorrono, in un quadro sociale democratico, personalità di base democratiche. Si vede allora come il successo della famiglia si fondi su un sottofondo vasto e radicato, al cui realizzarsi, con la complessiva direzione della vita civile, contribuisce in non scarsa misura il generale processo formativo. E in esso naturalmente un ruolo particolarmente importante, anzi prioritario, spetta alla scuola, l'istituto specializzato che ha la formazione come suo compito specifico [...]. Vale a dire il felice realizzarsi della famiglia passa in grande misura anche attraverso una scuola che riesce a promuovere personalità caratterizzate da uno stile di vita, da un metodo di indagine democratici, da uno "spirito scientifico" che guidi ad un esame intelligente e non per stereotipi e pregiudizi dei problemi che via via insorgono, e insieme si caratterizzi in affettività per il suo spirito simpatetico per la realtà degli altri. Pertanto l'educazione familiare non è di uno stampo diverso da quella fondamentale democratica, e rientra direttamente in questa e nelle sue indicazioni.

Fiducia nel bambino e coeducazione attiva e partecipativa

Entro il quadro teorico tracciato l'educazione familiare presenta pure una sua specificità, perlomeno come ambientazione determinata e per la sua forte incidenza – a monte – sulla formazione di equilibrate, aperte e creative personalità democratiche, in un rapporto circolare. Non è illegittimo allora occuparsi, appunto, nell'ambito dell'educazione democratica, e siamo al *terzo* punto, dell'educazione familiare in senso specifico. Salvo che questa si pone non già come l'impostazione di una regolistica e una tavola dei precetti [...], ma come un'indicazione di fondo su cui poter ispirare la propria azione partecipe ed illuminata se si vogliono risultati significativi. [...]: quel che occorre è fiducia nell'altro membro della famiglia (qui soprattutto il bambino), collaborazione con lui, ricerca comune, apertura e comunicazione, e quindi disponibilità alla rivalutazione, con lui, del proprio vissuto, della propria esperienza. Non allora sospetti, imposizioni e divieti ma assistenza a vivere insieme, impegno e reciproca esperienza.

Per il bambino in famiglia, [...], si tratta di stimolare a fare, perché il male è sciupare la possibilità, impedire a non sostenere ed incoraggiare le esperienze. [...]: farsi da parte per lasciare che il bambino, da noi direttamente incentivato, metta alla prova e costruisca se stesso.

*Mettersi nei panni dell'altro
e revisionare via via le proprie impostazioni*

Inutilità della precettistica, importanza della disponibilità coeducatrice, valore decisivo dell'impegno intelligente e paziente della comprensione dell'altro mettendosi nei suoi panni, partecipazione all'altro del nostro vissuto, delle nostre vicende e della nostra realtà, disponibilità critica e autoeducativa a revisionare le proprie impostazioni, i propri punti di vista: queste sono pure le coordinate del libro forse più bello scritto sin qui sull'educazione familiare nell'angolazione genitori-figli. Ci riferiamo al volume *Un genitore quasi perfetto* [...] di Bruno Bettelheim, lo psicoanalista e psichiatra di grande saggezza (e felicità comunicativa), straordinario conoscitore della psicologia infantile [...]. Dal libro di Bettelheim emergono alcuni punti nodali con i quali non può non fare i conti ogni moderna considerazione educativa sulla famiglia.

*La costruzione della famiglia
come grande avventura creativa*

Bettelheim in sostanza propone, anziché delle formule, una convincente linea-guida di comportamento: quella di congiungere l'affetto, certo decisivo ed indispensabile, a una interpretazione obiettiva e ragionevole della situazione. Una valutazione simpatica, e insieme una grande disponibilità a capire e a cambiarci, perché il rapporto familiare – e non solo con i figli – è un rapporto coeducativo, con una interazione orientata all'arricchimento comune delle personalità, allo sviluppo e alla crescita. Senza questa disponibilità amorevole, paziente, intelligente a rinnovarci, insieme agli altri membri della famiglia, la prospettiva del nucleo familiare è oscura. Mentre dove sono sviluppati con intelligenza il colloquio, l'aiuto reciproco ed insieme lo scambio con la realtà

del mondo, con l'impegno alla continua valorizzazione nostra, dei nostri cari, degli altri con noi, la grande, emozionante, complessa avventura della realizzazione della famiglia è appassionante e creativa. E merita davvero di essere vissuta. [...] È importante non lasciare ulteriormente sola la famiglia ad affrontare i suoi molteplici problemi, in primo luogo educativi. Si tratta di garantirle uno spazio di confronto, di discussione, di scambio delle esperienze, ora spontaneo, ora coordinato intorno a relazioni di esperti, quale base di conversazioni e dibattiti. [...] Nel generale interesse della società, e nel diritto democratico di ciascun suo membro ad essere felice e a realizzare se stesso nel modo migliore, si tratta di trovare uno spazio idoneo per lo spontaneo confronto sul tema familiare, un discorso importante, incisivo sulla maturazione e sulla crescita insieme degli individui e della comunità.

Gli anni della scuola: media e formazione

Metodo per comprendere le immagini, i simboli, ecc.

Non cercare di interpretarli,
ma guardarli fin quando ne sgorgi la luce.

Simone Weil, *L'ombra e la grazia*

1. Alla ricerca dell'identità: media e pensiero critico

Sarebbe riduttivo e fondamentalmente lontano dalla realtà odierna ignorare i contesti *mediati* che contraddistinguono le quotidianità di adulti, bambini e adolescenti. Nessuno può dirsi esente dalle connessioni tecnologiche, nessuno può pensare che l'identità di ciascun soggetto non si modifichi a partire dalle comunicazioni mediate. Se è vero che le relazioni si plasmano nel legame primario, densamente emotivo, è altrettanto vero che l'ambiente costituito dai media con i quali ogni soggetto entra in contatto influisce in modo determinante su modelli di comportamento, su stili di vita, su dinamiche comunicative fra coetanei. Ormai, non possiamo non dirci *mediati*.

Affrontare, oggi, il vasto ed inesauribile tema dei *media* significa affrontare il tema stesso dell'ambiente nel quale l'uomo vive sulla terra e, di conseguenza, significa affrontare il rapporto fra noi, la nostra stessa umanità e il modo con cui possiamo continuare a dirci uomini. L'affermazione precedente potrebbe apparire generica, ma in realtà i mezzi di comunicazione non solo ci condizionano l'esistenza, ma a causa della loro pervasività e della loro onnipresenza spaziale e temporale determinano la stessa nostra essenzialità. Non possiamo fare a meno dei *media* e ne siamo totalmente condizionati. Non possiamo fare a meno di osservare che tale è lo stato della nostra presenza nel mondo. Afferma Cambi:

Lo sconvolgimento prodotto dai mass-media (stampa, radio, cinema, televisione, ecc.) nella società contemporanea riguarda sia l'identità psicologica dei soggetti (resi più passivi di fronte ai messaggi dei me-

dia, meno capaci di concentrazione, più isolati, ecc.), sia la qualità dei rapporti sociali (meno stretti e vincolanti, meno comunitari, anche se specialmente la televisione ha rinforzato i rapporti familiari), sia, ancora, l'immaginario collettivo (con la distruzione delle culture locali, di etnia o di ceto sociale, con l'accentuazione di temi connessi all'evasione, con l'accentuazione dei temi connessi all'evasione con la creazione di nuovi miti, come quello della giovinezza, ecc.). E sono tutte trasformazioni in profondità, che mutano radicalmente la fisionomia di una società, i suoi riti collettivi e la sua produzione di miti, la gestione del tempo libero e le frontiere della cultura, sia come forma-di-vita sia come sistema-di-valori. (Cambi, 1993, p. 38)

Quando Cambi rifletteva su queste affermazioni, il cellulare stava per essere commercializzato su vasta scala, *Internet* non era accessibile perché in Italia il *personal computer* era un oggetto di limitata diffusione, non esisteva la televisione digitale anche se i mezzi di comunicazione come la radio, la televisione, il cinema erano già di massa. Da allora, si potrebbe affermare, dalla metà degli anni Ottanta del Novecento, con la diffusione dei videoregistratori, la dimensione comunicativa ha avuto una espansione mai prima conosciuta. Dal punto di vista storico, afferma ancora Cambi, le opposte fazioni di "analitici" e "integrati", dagli anni Cinquanta del Novecento, hanno elevato le loro ragioni di fronte ad un potere mediatico che sempre più si è saldato con il problema della diffusione della democrazia.

Già nel 1962 Morin aveva individuato con lucidità l'orizzonte ideologico della cultura dei *media*, fondata sul *loisir*, tendenzialmente planetaria, in sintonia profonda con lo spirito del tempo (produttivistico-consumistico) ed organizzata intorno a ben precise "figure" che egli elencava nella "simpatia e *happy end*" nei "divi", nella "pistola" e nell' "eros-quotidiano", nella "felicità" e nell'"amore", nei "valori femminili" e nella "giovinezza". È una cultura della "standardizzazione" che guarda al valore di scambio del suo prodotto (più che al valore d'uso), concertistica, che accoglie e miscela i vari generi della comunicazione (orale, scritta, visiva, musicale, [...]) e del messaggio (dall'informazione allo spettacolo), rivolta ad un "nuovo pubblico", medio ed indistinto, tendenzialmente universale, omogeneizzato rispetto all'età, ai sessi, alle classi, alle etnie, [...]. (*Ivi*, p. 39-40)

A partire dalla considerazione che i “mezzi” animano la nostra vita sociale, più di quanto immaginiamo, orientano le nostre azioni quotidiane, indirizzano le nostre scelte di vita, educano le nostre menti e danno forma ai nostri corpi, è necessario prendere in considerazione l’impegno a comprendere i mezzi di comunicazione non come prolungamenti delle nostre possibilità di azione o alternativa dei nostri comportamenti, ma come sinonimi di vita relazionale, sociale, politica ed economica.

La comunicazione è dentro il processo formativo di ogni soggetto/individuo/persona, ne orienta la vita, impasta l’essere e costruisce il *self*, guida l’esistenza di ogni uomo. La comunicazione è l’*humus* dove i percorsi vitali prendono forma e si strutturano. La prima domanda che sorge immediata a partire dalle precedenti riflessioni è: come vengono veicolate, allora, l’educazione e la formazione da tipologie diverse di comunicazione? In secondo luogo: che tipo di soggetto si educa/forma in un ambiente ecologico, per ricordare Postman, assoggettato *dai* e *ai* mezzi di comunicazione? Come si modificano le strutture della mente, come agisce un tale tipo di comunicazione sul linguaggio, quale è l’influenza della comunicazione mediata sul pensiero, come si modificano gli stili di apprendimento? Infine, l’aspetto più interessante coinvolge la nozione di tempo e quella di velocità. L’attenzione verso l’immediato, l’urgenza post-moderna della velocità, della rapidità è ben interpretata dalla ricerca di forme comunicative che imitano sempre più la conversazione in presenza, quella conversazione che rappresenta il nucleo profondo da cui partire per studiare ogni tipo di comunicazione. Cosa significa velocizzare i tempi di connessione tanto da far drasticamente abbassare i tempi della velocità di reazione alla risposta, fino appunto alla completa imitazione della conversazione e del dialogo in presenza?

Salendo di grado nella ricerca di risposte a questi inquietanti interrogativi, ci si imbatte in una domanda di senso che emerge prepotentemente e ci interpella chiedendoci se sia il mutamento tecnologico che ci guida o se sia l’uomo che conduce la partita della corsa alla velocizzazione. Il problema non riguarda solamente la tecnologia e gli investimenti che vengono utilizzati per il suo incremento. Il problema riguarda la trasformazione dell’uomo e della sua modalità comunicativa alla luce degli avanzamenti tecnologici guidati e, certamente, orientati. Il problema riguarda l’uso di una strumentazione nei luoghi dell’educazione e della formazione *per* e

con fasce di utenza che vanno dalla prima infanzia all'adolescenza. Si comunica più e meglio attraverso una macchina, anche con una macchina o per mezzo delle visioni di una macchina?

Il rapporto fra problematiche formative e comunicative/comunicazionali è particolarmente evidente quando si prendono in considerazione le funzioni che i media agiscono nei contesti educativi, non solo scolastici, ma anche familiari. I media, come finestre su "mondi altri", sono i nuovi arbitri dell'azione sociale, politica ed economica. Impongono, allora, e con immediata urgenza, di dover essere compresi nella loro portata formativa ed educativa. Ma la riflessione pedagogica non riguarda, a questo punto, il mezzo fenomenologicamente osservato, ma come il mezzo ha modellato e ha modificato e, soprattutto, come continua a farlo, le coscienze, le forme dell'uomo e della vita. Il discorso sul rapporto fra educazione e media, fra formazione e comunicazione mediata non investe più solamente una riflessione su una parte del mondo, ma coinvolge tutte le strutture portanti del mondo della vita, dalle dimensioni sociali a quelle etiche, a quelle giuridiche a quelle economiche e politiche.

"La scienza e la tecnologia possono fare passi avanti pur non fondandosi su principi etici, la società no. E nel momento in cui le prime pretendono di imporre imperativi etici, la catastrofe morale è inevitabile". Neil Postman cita Shelley che nel 1821 scrive un saggio sulla *Difesa della poesia* dove spiega perché la ragione da sola non è sufficiente a produrre il progresso umano. "È solo attraverso l'amore, l'affetto e la bellezza – scriveva Shelley – che la mente recepisce la morale; e l'amore, l'affetto e la bellezza si coltivano con la poesia. L'immaginazione poetica, non i risultati scientifici, costituisce il motore del progresso sociale" (Postman, 2003, pp. 53-54).

Ormai è accertato quanto Shelley avesse colto un giusto segno di riflessione per comprendere i prodromi di ogni scoperta scientifica, ma soprattutto per proteggere l'uomo, in un estremo tentativo di salvaguardia della specie umana, dalla tecnologia e non solo dal suo uso. La comunicazione mediata ha molto a che vedere con la tecnologia e con i suoi usi, a sua volta il problema della tecnologia è direttamente "connesso" con quello della tecnica. Infatti, come afferma Horkheimer: "Nel momento stesso in cui le conoscenze tecniche allargano l'orizzonte del pensiero e dell'azione degli uomini, diminuiscono invece l'autonomia dell'uomo come individuo, la sua capacità di difendersi dall'apparato sempre più potente e

complesso della propaganda di massa, la forza della sua immaginazione, la sua indipendenza di giudizio. Al progresso delle risorse tecniche che potrebbero servire ad “illuminare” la mente dell’uomo si accompagna un processo di disumanizzazione; così il progresso minaccia di distruggere proprio quello scopo che dovrebbe realizzare l’idea di uomo” (Horkheimer, 1947, trad. it. 2000, pp. 9-10). Non si può certo riflettere sulle frontiere più avanzate della comunicazione e, dunque, della tecnologia, senza partire dal presupposto della necessità dell’evoluzione tecnologica e dalla concretezza della domanda: “Di quale problema questa tecnologia è la soluzione?” (Postman, 2003, p. 68).

Postman interpreta la figura di intellettuale che più approfonditamente si è interessato del rapporto fra conoscenza e nuove tecnologie e, soprattutto, delle ricadute che il dilagare delle culture informatiche nei paesi occidentali ha prodotto per l’educazione e nei luoghi ad essa deputati. In aperta controtendenza, rispetto ad un’idea dominante di comunicazione si pone la domanda precedentemente trascritta: “Di quale problema questa tecnologia è la soluzione”? Postman risponde dicendo che è assolutamente importante porsi il precedente quesito:

Perché ci sono tecnologie utilizzate – anzi, inventate – per risolvere problemi che nessuna persona normale giudicherebbe importanti. Ovviamente qualsiasi tecnologia può essere commercializzata in modo che ci si illuda della sua importanza, ma una persona intelligente e consapevole non ha bisogno di crederci. Alcuni individui [...] sottolineano che si potranno avere 500 o addirittura 1000 emittenti televisive. A questo punto non dovremmo forse chiederci se questo è un problema che molti di noi anelano a risolvere, che hanno bisogno di risolvere? Crediamo forse che le attuali quaranta o cinquanta emittenti siano inadeguate, che non bastino a fornire l’informazione e il divertimento che pretendiamo? Ma facciamo anche un altro esempio: le maniglie delle porte che si muovono al suono della nostra voce: Che problema risolvono? Si tratta di rendere le maniglie meno vulnerabili ai ladri? O è semplicemente un modo per celebrare il nostro stesso genio tecnologico? (*Ivi*, p. 68).

La risposta che viene fornita, sottolinea ancora Postman, è la velocità. La nostra civiltà occidentale deve progredire attraverso e con la massima velocità possibile e assieme alla massima velocità possibi-

le anche con la massima crescita ottenibile dalle economie di mercato (Latouche, 2007, trad. it. 2008). Tuttavia le crescite economiche, come le velocità, sono legate all'evoluzione e alla sopravvivenza del più forte.

Le nuove tecnologie, la telefonia cellulare, le connessioni *Internet* hanno modificato i nostri stessi strumenti linguistici. Afferma ancora Postman che le parole come “comunità”, “conversazione” e aggiungiamo “comunicazione” e “interazione sociale” sono usate, oggi, dagli utenti di *Internet* in modo totalmente diverso da quello che tali parole significano nei contesti umani dove le persone possono parlarsi, vedendosi e toccandosi, dove è possibile valutare il silenzio o un gesto della mano o della testa e dove, anzi, la gestualità, la cosiddetta comunicazione non verbale, comunica molto più che la parola stessa. Il senso della conversazione umana si modifica nei secoli, e proprio, questa modalità particolarissima di scambio fra gli uomini ha prodotto uno dei modelli di formazione più interessanti, anche se più esclusivi, legati alle epoche che si situano a cavaliere fra il Seicento e il Settecento. La conversazione della comunicazione mediata da computer ha caratteristiche diverse da ciò che comunemente intendiamo per conversazione, cosicché è necessaria una osservazione attenta e profonda per comprenderne le differenze e le qualità. Ugualmente si può dire della parola “comunità”. La comunità è un concetto che nasce e si sviluppa nel tessuto più eticamente connotato della vita sociale; Postman rivela che: “Tocqueville parlava di ‘etica della reciprocità’ per illustrare il cuore della vita comunitaria. Cos’ha a che fare questo con una “comunità” di utenti di *Internet*” (Postman, 2003, p. 69) che si ritrovano, aggiungiamo, per avere in comune interessi simili, pratiche, appunto, come oggi vengono chiamate dai gruppi che si ritrovano a condividere *mailing list* o *chat line* oppure programmi di *e-learning*: “comunità di pratiche” dal nome che è stato attribuito alla metà degli anni Novanta del Novecento. Tuttavia, si pensi ancora all’alterazione che la tecnologia ha prodotto su parole come “verità” o “legge”, in ciò sostenuta dai mezzi di comunicazione di massa che hanno permesso lo scambio fra la realtà e l’apparenza di quest’ultima.

La questione che ci sembra più importante non riguarda l’esistenza o l’uso delle nuove tecnologie, ma la sostituzione che la civiltà occidentale permette fra queste e la cultura che esse dovrebbero veicolare. Si sostituiscono le persone con i loro modelli, i loro

schemi, le loro maschere. Che cosa rimane della comunicazione condizionata dalla tecnologia, guidata dalla tecnologia, modificata dalla tecnologia? Di fronte all'eclisse della ragione, al sovvertimento dei mezzi con i fini, all'affermazione preponderante della ragione soggettiva che nulla ha in comune con le profondità e le verità della persona umana bisogna imparare "a non permettere alla paura di diminuire la nostra capacità di pensare" (Horkheimer, 1947, trad. it. 2000, p. 140). Continua Horkheimer: "Fino a un periodo recente della storia occidentale la società non possedeva risorse tecniche e culturali sufficienti a creare una possibilità di comprensione fra individui, gruppi e nazioni. Oggi le condizioni materiali esistono; mancano invece uomini capaci di comprendere che essi stessi sono i servi o i funzionari della loro stessa oppressione" (*Ibidem*). In tal senso la critica serrata che Horkheimer conduce contro l'oscurarsi della capacità umana di pensare è emblematica della situazione nella quale ci troviamo in occidente, come anche in ogni angolo del mondo che sia virtualmente connesso ad esso.

Adorno ed Horkheimer, con sagace spirito profetico, illuminano il processo del decadimento della razionalità e dell'emotività umana. Dobbiamo essere attenti alle sfumature di un linguaggio che scambia l'informazione con la comunicazione, dobbiamo essere in grado di "scandagliare gli strati d'esperienza che si sono sovrapposti a formarlo. Ogni linguaggio reca in sé un significato in cui prendono corpo le forme di pensiero [...] radicate nell'evoluzione del popolo che lo parla; vi si conservano insieme la visione del mondo del principe e quella del povero, quella del poeta e quella del contadino; le sue forme e contenuti sono arricchiti o impoveriti dall'uso ingenuo che ne fa ciascuno" (*Ivi*, p. 143). La parola pensata, non i vuoti schemi assommati dall'opinione pubblica, la parola interpretata, non le formule rigide di un pensiero bloccato, devono costituire un principio-guida. Oggi, siamo ancora troppo ancorati all'illusione della verità che le idee fondamentali saranno chiarite solo e soltanto dalla scienza e dalla tecnologia (*Ivi*, p. 144). All'uomo e alla sua formazione è deputato il grave fardello del riconoscimento di tali illusioni. L'esercizio del pensiero è ciò che si associa alla capacità e alla possibilità della formazione umana dell'uomo. La comunicazione, non l'informazione o solamente una generica interazione, comporta la saggezza e la conoscenza. Appartiene all'esercizio della razionalità e del sentimento dell'uomo la comprensione di queste differenze, per aggirare l'inganno tecnolo-

gico. Studiare il linguaggio e servirsi di esso per comprendere i contenuti e i valori delle parole è uno dei compiti della comunicazione. Il linguaggio, parafrasando la comunicazione, riflette i desideri, le paure e le angosce degli oppressi e dei sofferenti, scatena, come afferma Horkheimer, “l’istinto mimetico” (*Ivi*, p. 153). Tale istinto mimetico coincide con la ricerca della comunicazione dell’uomo con l’altro uomo, attraverso il linguaggio l’uomo rispecchia se stesso nella natura e, dunque, nella sua prossimità più naturale, l’altro uomo. Se questa riflessività viene meno, l’uomo perde la propria possibilità di imparare a rilegger-si o legger-si di nuovo e dunque di imparare a capir-si, a capire sé e gli altri. La comunicazione ha smarrito così la propria via. Bisogna aver fiducia nell’uomo per poter denunciare lo sfruttamento della ragione che lo ha portato a produrre le stesse armi della propria distruzione che Horkheimer individua nella sproporzione fra il peso dei meccanismi del potere sociale e il peso delle masse atomizzate. Potremmo parafrasare tutto ciò, affermando che il problema si situa nel divario, sempre più consistente, fra il potere operato da chi detiene i mezzi tecnologici/economici e coloro che non possono far altro che eseguire le istruzioni per l’accesso alle informazioni che mai si tramuteranno in conoscenza. “Se per progresso intellettuale e scientifico intendiamo la liberazione dell’uomo dalla fede superstiziosa nell’esistenza di forze malvagie di demoni e fate, di un cieco destino – in breve l’emancipazione della paura – allora la denuncia di ciò che viene comunemente chiamato ragione è il più grande servizio che la ragione possa rendere all’umanità” (*Ivi*, p. 160).

2. *Insegnare a comunicare: tra disagi e complessità*

A partire da quanto precedentemente detto è, allora, importante che bambini e gli adolescenti possano accedere ad una formazione ai *media* che conceda loro gli strumenti per poter fruire della tecnologia essendone sapienti “gestori”. Il contesto disciplinare che si è incaricato “storicamente” di far fronte a questo vuoto educativo è costituito da un insieme di studi che vanno sotto il nome di *Media Education*. Attualmente sono diffusi nel mondo occidentale come una riflessione, anche una riflessione critica, sull’uso dei *media* che solamente di recente si è imposta all’attenzione della scuola. Il mondo anglosassone, soprattutto, ha una tradizione

di più lunga data riguardo a questo settore di studi. Che cosa è la *Media Education*?

Attualmente, la *Media Education* si pone a cavaliere tra le scienze dell'educazione e le scienze della comunicazione, è una disciplina relativamente recente e, a seconda dei punti di vista, la nascita della riflessione che da essa scaturisce può essere posta nella seconda metà del Novecento. Buckingham (2002, trad. it. 2006) nel recuperare il percorso storico della *Media Education* analizza tre fasi, dagli anni Trenta del Novecento agli anni Cinquanta, proprio quando si condensò il lavoro dei critici letterari, che all'epoca si iniziarono a occupare di *media*, nella formula "discernere e resistere" (*Ivi*, p. 25), dagli anni Cinquanta agli anni Sessanta con l'inizio degli studi sulle arti popolari, fra cui il cinema, e i *Cultural Studies* (*Ibidem*), gli anni Settanta con la riflessione centrale di Len Masterman. Da allora, e soprattutto dalla metà degli anni Ottanta, l'introduzione di nuovi *media* ha reso urgente ciò che prima poteva essere considerata soprattutto una riflessione su nuove tipologie strumentali. Nelle parole di uno dei maggiori studiosi di *Media Education* questa "si propone di sviluppare una competenza più ampia, [...] descritta come una forma di *alfabetizzazione* [...] importante per i giovani quanto la più tradizionale alfabetizzazione al testo scritto" (*Ivi*, p. 22).

La *Media Education* [...] è il processo di insegnamento e apprendimento centrato sui *media*; la *Media Literacy* (alfabetizzazione ai *media*) ne è il risultato – e altro non è che la conoscenza e le competenze che gli studenti acquisiscono in tema di mezzi di comunicazione. [...] La *Media Literacy* implica necessariamente il saper "leggere" e "scrivere" i *media*. La *Media Education* si propone dunque di sviluppare sia una comprensione critica sia una partecipazione attiva. Consente ai ragazzi di interpretare e dare giudizi consapevoli come consumatori dei *media*; ma li rende anche capaci di diventare loro stessi, a pieno titolo, produttori di *media* (*Ibidem*).

Come avverte anche Buckingham, non si deve confondere la *Media Education* con l'insegnamento e l'apprendimento attraverso e con i *media*, come anche non si deve "confondere la *Media Education* con l'uso delle tecnologie educative o con i *media* educativi" (*Ivi*, p. 23).

Attualmente, da parte di educatori e insegnanti non è più differibile l'idea che si possa fare scuola indipendentemente dal sapiente uso critico dei mezzi di comunicazione. Ecco, curare questo aspetto della costruzione comunicativa fra adulti e bambini, come anche fra adulti e adolescenti, è diventata una priorità della cura delle relazioni.

Possiamo affermare con Cambi (2010) che ciò che si ricerca soprattutto è “un approccio critico ai *media*, rivolto all'uso e alla struttura”. Le prospettive molto interessanti che aprono ad una analisi critica dei *media* e del loro uso sono, da una parte, quella semiologica, dall'altra, quella sociologico-critica. Tracce di questa visione si ritrovano anche in coloro che perseguono una idea di educazione che si ritrova dentro il contesto della pedagogia critica. Da Eco a McLuhan, è possibile rintracciare i punti essenziali da cui procedere per analizzare i messaggi, i testi, i linguaggi. Il riferimento a Barthes e all'analisi semiologica ci consegna una chiave di lettura della funzione critica della *Media Education*, che vede nell'elaborazione del mito un punto di riferimento per l'analisi dei testi *mediati* e per la comprensione della funzione sociale dei *media* oggi.

La seconda prospettiva di carattere sociologico-critico ci conduce ad una *Media Education* che riflette sul conformismo, sull'omologazione e sul *loisir*, come caratteristiche intrinseche dei mezzi di comunicazione, anche di quelli digitali, e il pensiero di Postman, di Morin, di Popper, di Flusser, in tal senso, costituisce i capisaldi da cui partire per una indagine necessaria e urgente. Ma come e dove insegnare i *media*? Se gli studi attuali tendono a non collocare all'interno di una istituzione educativa la *Media Education*, è pur vero che le istituzioni educative sono rimasti gli unici luoghi dove poter esercitare il senso critico necessario per la formazione dell'uomo del nuovo millennio. Allora, la scuola e la famiglia possono essere i luoghi privilegiati dove agire e mettere in moto percorsi educativi trasversali e transdisciplinari. A scuola, con certe caratteristiche, in famiglia con altre.

L'indagine sulla struttura e la scoperta dei meccanismi di fruizione dei *media* sono due obiettivi, afferma Cambi (2010), dell'Educazione ai *media*. Dunque, da una parte, “illuminare, comprendere, rendere più critico l'uso dei *media*” (Cambi, 2010), dall'altra, comprendere ciò che sta oltre la struttura linguistica e comunicativa dei *media* stessi, assumere gli strumenti per imparare a leggerne

il ruolo ideologico, sociale e politico. Il compito è arduo, ma non è possibile eluderlo.

La scuola deve imparare ad assumersi questo compito con l'onere di una centralità che deve essere riaffermata nella vita di ogni allievo. I *media* sono e costituiscono il nostro ambiente ecologico, il nostro *humus* vitale e la scuola non può ignorare né l'ambiente di vita umano, né il luogo di coltura delle idee di ogni bambino e adolescente. Deve saper insegnare con e nei *media* deve saper consegnare una sagacia critica che permetta ad ogni studente di orientarsi, valutare e valutarsi fra i mezzi di comunicazione nuovi, nuovissimi e di più antica data. La scuola deve insegnare che è necessario assumere gli strumenti del “de-condizionare” e dello “smascherare”, come ancora afferma Cambi (2010).

La scuola può accogliere ed educare questi processi di formazione della mente, dello spirito e degli affetti studiando i testi, i linguaggi, entrando con l'analisi critica dentro la vita dei *media*.

Come afferma Postman (2003), e Lamish (2006) gli fa eco, la TV rimane una sorta di mezzo universale che i bambini di tutte le latitudini usano, guardano, vivono come una specie di caldo e accogliente luogo di incontro.

Tuttavia, se la televisione rimane ancora un punto di riferimento, una porta sul mondo, per gli adolescenti sono i *social network* che rappresentano il punto di ritrovo, lo spazio della vita, l'accoglienza che la comunità riserva loro. I ragazzi non hanno più le piazze, i pub, la scuola come luoghi per “testare la vita” e provare ad essere. Adesso il mezzo, il computer è il veicolo e lo schermo è lo spazio di ritrovo. Non si è più soli, attratti dalle conoscenze più impensate e dalla vertigine dell'incontro. Tutti sono uguali su *Facebook*, dal *modo* di appendere i nomi sulla schermata, dall'appendere i nomi, dalla scrittura del nome sulla pagina di *Facebook* dipende la propria esistenza. Questo è il messaggio che passa: “Se ci sei, esisti. Se non ci sei, non esisti”. I ragazzi lo sanno e vivono di questa *non* esistenza, o meglio, di questa esistenza digitale. Le difficoltà nascono quando l'ascolto reale viene meno, quando anche l'ultimo brandello di filo con l'esistenza vera si è spezzato. Chi renderà il senso della realtà rubato dal mezzo tecnologico o digitale?

In famiglia è l'ascolto, è il dialogo, è la condivisione del tempo, oltre lo spazio, che deve creare percorsi di “educazione all'altro” che i mezzi da soli non possono costruire o consegnare. La famiglia, meglio i genitori, il padre, la madre, devono poter essere

adulti consapevoli, devono poter comprendere che non può essere elusa una educazione ai *media*, al pari di una educazione alla cittadinanza civile e responsabile.

Il rapporto fra genitorialità e *media* deve ancora essere del tutto costruito, la ricerca in questo settore dovrebbe essere tanto incrementata per quanto è urgente la domanda educativa che non può rimanere inevasa. Purtroppo, stiamo assistendo, per la prima volta nella storia dell'uomo al sorpasso che le giovani generazioni hanno compiuto nei confronti dei propri genitori. Il ruolo genitoriale transita anche per l'autorevolezza che nasce dal sapere. Nei paesi occidentali i figli hanno accesso a saperi sconosciuti a molti genitori. Questa inversione dei ruoli non sappiamo a cosa porterà. In prima istanza è importante che si inizia a parlare del ruolo dei genitori nell'educare alla fruizione dei *media*, in seconda istanza è necessario che i genitori siano consapevoli della veicolazione comunicativa dei *media* e dei *nuovi media*, in terza istanza è urgente il recupero del dialogo genitoriale costruito sull'ascolto e sul silenzio che i *media* hanno, prima, occupato, e poi, quasi del tutto cancellato.

Mai, come nel nostro tempo, le comunicazioni ci hanno permesso di raggiungere spazi impensabili, mai come oggi i bambini e gli adolescenti si sono nutriti di comunicazione si sono formati su immaginari virtuali. Il mezzo che si interpone fra adulti e bambini, fra padri e figli, non può essere eliminato, fa parte del mondo della vita, ma può essere avvicinato, anche come mezzo di comprensione, al secondo livello, della formazione delle giovani generazioni.

3. *Vivere e apprendere da adolescenti*

Un piccolo volume uscito in edizione italiana a metà di questa prima decade degli anni Duemila reca un titolo intenso e fulminante, *L'epoca delle passioni tristi* (Benasayag, Schmidt, 2003, trad. it. 2004). I due autori, due neuropsichiatri che lavorano nei servizi territoriali di base parigini, dunque, a stretto contatto con bambini e adolescenti che quotidianamente chiedono aiuto, si interrogano sulla necessità dirompente che viene manifestata dai loro giovani interlocutori. Una affermazione, in particolare, colpisce l'udito di chi sa ascoltare ed è la pressante necessità di evadere un desiderio, *il desiderio di futuro*. Sotto la cenere di un disagio che incolla i

bambini alle loro *console* e i più grandi, ma già prematuramente adolescenti, ai *social network* o ai giochi virtuali e di ruolo, cova un desiderio di ascolto che è un desiderio di certezze, di conferme, di progetti a lungo termine che prima c'erano e adesso non più.

Nella nostra società come in tutte le altre, l'educazione, la trasmissione dei valori e dei principi che assicurano la continuità di una cultura si basano sulla riproduzione e sulla trasmissione dei suoi miti fondanti. Così, nella cultura occidentale, educare significa invitare l'altro, il giovane, a intraprendere con impegno un determinato cammino: quello della promessa che conduceva a quel futuro che attendeva e che consentiva di sentirsi parte integrante, ognuno nel suo ambito, di un progetto comune. E allora come è possibile ormai educare, trasmettere e integrare i giovani in una cultura che non solo ha perduto il proprio fondamento principale ma l'ha visto trasformarsi nel suo contrario, nel momento in cui il *futuro-promessa* è diventato *futuro-minaccia*? Alla fine la cosa più strana è che questo cambiamento passi pressoché inosservato. Le diverse istituzioni deputate a educare, a trasmettere e a curare ciò che va male agiscono come se non ci fosse nessuna crisi, come se ci fossero solo delle difficoltà da superare, con l'aiuto della tecnica e un po' di buona volontà (*Ivi*, pp. 39-40).

I *media* e il loro uso "oltre la soglia" rappresentano il futuro, lo sono già per certi versi, ma non è un futuro quotidiano da vivere realmente, per questo, come afferma Galimberti (2007) è necessario scendere nei meandri delle emozioni, altrimenti anestetizzate, è necessario affacciarsi sul davanzale dei sentimenti che rimangono, troppo spesso, chiusi oltre le finestre, è importante diventare adulti *in ascolto*. Perché l'ascolto permette agli uomini di esercitare un cambiamento nella relazione, permette di adattare situazioni, permette di trasformare individui in persone. "L'*individuo* [...] è il prodotto di quell'ordine sociale che pensa che l'umanità sia composta da una serie di esseri separati gli uni dagli altri, che stabiliscono contatti con il loro ambiente e con gli altri. [...] La persona è l'alternativa all'individuo. [...] La persona indica ognuno di noi come essere multiplo, intessuto di molteplicità e che accetta il fatto di non conoscere i propri limiti e la propria molteplicità. Le persone, al contrario degli individui-contratti, hanno un rapporto di apertura con il mondo" (*Ivi*, p. 107). L'ascolto crea un legame, l'ascolto crea una relazione, infatti non è possibile parlare di una

legame affettivo intenso e buono, di una sana relazione educativa, senza che all'interno del rapporto non ci sia un ascolto reciproco. L'ascolto crea la libertà che, attualmente, è preclusa ai bambini che non sanno più giocare, agli adolescenti che non sanno più sperare.

Ascoltare significa, in primo luogo, fare silenzio. Spegnerne il rumore di sottofondo, farne a meno, imparare a ignorarlo e cominciare a sentire suoni diversi. Da qui potrebbe partire l'educazione a imparare le emozioni. Gli adulti sono anestetizzati, i bambini imparano presto ad esserlo, gli adolescenti non si pongono più il problema, per non soffrire, si annientano (Galimberti, 2007). La scuola può fare molto, anche attraverso i saperi e attraverso le discipline, attraverso la vita di relazione che a scuola è così densa, così compressa, e lontano dai *media* può essere così vera.

Ascoltare significa, in secondo luogo, far spazio alla differenza. Ognuno è diverso dal proprio compagno o dal proprio amico, quasi mai a scuola impariamo che l'ascolto ci insegna la diversità, anche da noi stessi, dai nostri *io multipli*. Apprendere la differenza vuol dire iniziare a capire i nostri comportamenti, i nostri dolori, e le nostre sofferenze, ma anche le nostre gioie. Di nuovo, anche qui si tratta di un percorso all'educazione delle emozioni, che ci guidano in ogni azione, e che hanno una importanza determinante per la ricerca del ben-vivere e del con-vivere.

Ascoltare significa, in terzo luogo, imparare a capirsi. Adesso, apprendere questo sapere di sé non è solamente un'arte per l'adulto, infatti; fin dalla originaria relazione, il cammino che percorriamo come uomini è proprio quello di imparare a capirsi. Capirsi è curarsi. Ogni relazione vissuta con intensità emotiva è un percorso di educazione alla comprensione di sé. È cura di sé e comunicazione *con sé*.

Ascoltare crea una dimensione vissuta di gioia interiore a chi ascolta e a chi è ascoltato, dà la forza di credere in sé. Se qualcuno mi ascolta, con gli occhi, con il corpo, con la voce, significa che "io sono importante per lui". Con la certezza di questo messaggio, la forza del sostegno educativo trasforma l'adolescente e gli permette di avviarsi per il mondo con autenticità. Ascoltare, infatti, vuol dire essere autentici, non possiamo ascoltare davvero qualcuno mancando del senso più vero dell'autenticità. Allora, si impara da giovani il senso dell'autenticità che gli adulti rifiutano. Una società senza autenticità è una società che autoinganna se stessa. Possiamo vivere sulla menzogna, sulla falsità, sull'inautentico legame, sulla distrazione di sé?

Nell'epoca della comunicazione e dell'interattività, della connessione come forma di vita, sembra importante, anzi determinante, andare alle radici della relazione comunicativa con i bambini e gli adolescenti che si stanno affacciando alla vita. Andare alle radici vuol dire fare spazio, lasciare che il frastuono comunicativo si diradi, vuol dire cercare la sosta non per il riposo, ma per un lavoro più intenso, il lavoro dell'ascoltare e dell'ascoltarsi per riconoscere la persona umana al posto degli automi che potremmo rischiare di educare e che potremmo inconsapevolmente già essere.

Se l'ascolto è proprio una dimensione della vita diversa, differente, contraria a quella che ogni adolescente è abituato a vivere, a scuola, come anche in famiglia, le conseguenze dell'educazione all'ascolto sono molto interessanti sul piano educativo, non solo di una educazione per imparare a stare in società, ma di una educazione come formazione all'essere più autentico. Già, perchè le regole, le norme, da cui scaturiscono i diritti e su cui si incardinano i doveri, tutti assi portanti di una società evoluta possono essere seguite se il principio di autenticità inizia ad essere condiviso e riconosciuto. In questo senso, gli adolescenti reclamano, per il senso della giustizia che li contraddistingue, lo stato di autenticità dagli adulti. Autentico significa vero, autentico significa in sintonia con la verità etica condivisa con una comunità che accetta norme valide e rette. Attualmente, gli adulti reclamano per gli adolescenti l'adesione a norme e regole che per primi gli adulti non seguono. Come è possibile l'educazione al senso del sé, l'educazione alla verità, se per primi gli adulti sono lontani da regole, norme condivise, eticamente raggiunte? Allora, sono proprio il senso di non-verità, la percezione di lontananza dal senso dell'essere, a cui Galimberti (2007) e Pennac (2007, trad. it. 2008) richiamano gli adulti, che devono essere rivisti. Gli adolescenti costruiscono i propri sé a partire dalle esperienze familiari primarie, ma tali esperienze sono trasformate, nell'adolescenza, alla luce di nuovi vissuti, di fronte a nuove relazioni scolastiche che rappresentano per i ragazzi un importante, ancorché trascurato, "pezzo di vita". La scuola è una terra di mezzo, ma è pur sempre un luogo che potrebbe, potenzialmente, arginare le derive, educare alle emozioni, creare ponti per capire il mondo. Il ruolo dei docenti è centrale, ma essere un professionista dell'educazione significa essere autenticamente presente, nella scuola, con il desiderio più profondo di costruire relazioni educative per gli studenti, con i ragazzi, insieme alla classe. Essere

presente vuol dire esserci con i propri affetti, il proprio corpo, la propria mente. Dunque, vuol dire, primariamente essersi presi cura delle proprie persone come educatori, vuol dire partecipare costantemente ad un processo di revisione interiore che accoglie le proprie debolezze e i propri punti di forza, ma soprattutto che accoglie gli studenti come altri-da-sé.

Pennac conclude il proprio volume con una struggente metafora che indirizza agli insegnanti, che vale per ogni adulto che, con senso di responsabilità e autenticità, deve insegnare l'educazione con la vita stessa, invita a pensare e a vivere l'insegnamento fuori dai canoni a cui centinaia di anni di cultura occidentale ci hanno istruiti:

“[...] Una parola che non puoi assolutamente pronunciare in una scuola, in un liceo, in una università, o in tutto ciò che le assomiglia.” [...] “[...] Se tiri fuori questa parola parlando di istruzione, ti linciano.” [...] “L'amore.” [...]

Ecco, la mia metafora vale quel che vale, ma è questo l'amore in materia di insegnamento, quando gli studenti volano come uccelli impazziti. A questo la professoressa G. o Nicole H. hanno dedicato tutta la loro esistenza: salvare dal coma scolastico una sfilza di rondini sfracellate. Non sempre si riesce, a volte non si trova una strada, alcune non si ridestano, rimangono al tappeto oppure si rompono il collo contro il vetro successivo: costoro rimangono nella nostra coscienza come le voragini di rimorso in cui riposano le rondini morte in fondo al nostro giardino, ma ogni volta ci proviamo, ci abbiamo provato. Sono i nostri studenti. [...] Nessuno di noi saprebbe dire il grado dei nostri sentimenti verso di loro. Non di questo amore si tratta. Una rondine tramortita è una rondine da rianimare, punto e basta (Pennac, 2007, trad. it. 2008, pp. 239-241).

**Franco Cambi, *Odissea scuola.*
*Un cammino ancora incompiuto*¹**

Franco Cambi è un pedagogista che opera e insegna nella Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Firenze. Allievo di Lamberto Borghi e di Giulio Preti è uno dei più autorevoli rappresentanti di quella Scuola di Firenze che si è costituita intorno alle storiche figure di Tristano Codignola e Lamberto Borghi della Facoltà di Magistero di Firenze. Franco Cambi ha promosso, all'interno della comunità pedagogica italiana, negli ultimi trenta anni un profondo lavoro di revisione teorica dei fondamenti della pedagogia e ha contribuito con la sua opera a chiarire, esplicitare e rinforzare il rapporto fra la pedagogia e le Scienze dell'educazione. La sua vasta opera si estende dalle ricerche storico-educative a quelle di carattere filosofico-teoretico. È autore di volumi, saggi, articoli, di cui ricordiamo qui una fortunata *Storia della pedagogia* (1995), come anche di un diffuso *Manuale di filosofia dell'educazione* (2000).



*Etica e professionalità docente: per un codice deontologico
 Nell'articolazione dell'etica pubblica*

L'etica pubblica [...] non è un monolite. Ha una sua interna e complessa articolazione. Va dall'*etica del lavoro e della solidarietà, all'etica delle varie professioni*. La prima è la più generale e vale per tutti e in tutta la sua fenomenologia, che va dalla coscienza dei diritti e dei doveri alla partecipazione alla vita della collettività (col voto, col prender-posizione su questioni emergenti o decisive, anche col manifestare il dissenso), alla costruzione di un *ethos* civile di convivenza (delegittimando atteggiamenti razzisti o di consenso all'illegalità, ad esempio). La seconda riguarda la società civile nel suo impegno produttivo, che va sentito come valore, che va promosso come fine individuale e collettivo, che va diffuso e articolato, sia pure in una forma diversa dal passato, quando l'etica

1 Cambi F., *Odissea Scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Loffredo Editore, 2008, pp. 182-186.

del lavoro connessa a quella del sacrificio fu uno dei capisaldi del mondo borghese e del suo controllo e conformazione del soggetto ai principi del capitalismo. Etica del lavoro che, oggi, si configura come emergente *dal* mondo del lavoro, dalle sue associazioni, e che reclama, insieme, impegno responsabile e solidarietà. Il terzo fronte dell'etica pubblica – quello delle professioni, di tutte: dall'operaio allo scienziato – dà luogo a un lavoro sempre in divenire [...], rivolto a fissare i diritti e i doveri, gli atteggiamenti e le norme che devono, sempre più consapevolmente, regolare l'esercizio delle professioni, di ciascuna professione, proprio per renderle tutte più integrate e più funzionali alla vita collettiva e allo scopo del “bene comune” che le fa da guida.

Tra queste etiche professionali si colloca, in primo piano, quella dell'insegnante. In primo piano di fatto e di diritto. Di fatto, poiché l'insegnante svolge una funzione-chiave nelle società moderne, di formatore in due sensi: di competenze sociali definite e di soggetti responsabili. O almeno collabora a delineare in tutti (poiché tutti i cittadini “passano” dalla scuola) tali dispositivi. Di diritto: poiché la collettività (lo stato, la famiglia) delega alla scuola e all'insegnante quell'entrare nel mondo sociale e quella crescita integrale (o più integrale) dei cittadini giovani che è compito essenziale di ogni collettività organizzata.

Ma, allora, tale professione deve fissare la propria etica: deve esplicitarla, deve articolarla a sua volta, deve pubblicizzarla. E deve farlo proprio partendo dal “mondo scolastico” e non dall'esterno, per non essere un'etica né imposta né pensata *ab extra* [...]. Un'etica che deve costruirsi laicamente: dall'esperienza formativa e da quei saperi della formazione che le sono strettamente congiunti. Un'etica che delinei nettamente il suo profilo, lo fissi in norme e regole, dia corpo a un codice deontologico capace di sorreggere e orientare tutto il lavoro dell'insegnante.

Per cominciare, due *distinguo*: rispetto all'etica parentale e rispetto all'etica burocratica. Entrambe le sono contigue, ma restano diverse. Quella parentale è più simbiotica, più emotiva, meno oggettiva. Quella burocratica non tiene conto (o troppo poco) dei soggetti e guarda alle funzioni e al funzionamento del sistema. La prima è un'etica troppo “calda”, la seconda troppo “fredda”. Quella della professionalità insegnante sta nel mezzo, tra partecipazione emotiva al processo di formazione di più soggetti e organizzazione razionale di tale processo legato, soprattutto, all'apprendimento

e alla formazione, insieme. Una professionalità difficile, fatta di “scienza” e di “arte”, che ha al centro la comunicazione [...], che esalta [...] l’impegno e la responsabilità, soprattutto. Una professionalità anche da meglio interpretare, da meglio definire, e attorno alla quale attivare riflessione e discussione pubblica. Poiché si tratta, come già detto, di una professionalità difficile e sempre *in fieri*.

*Etica dell’impegno, etica della responsabilità,
etica della comunicazione*

È dall’azione docente che possiamo ricavare le formule di un’etica della professionalità insegnante. L’insegnante *trasmette* (saperi, cultura, norme) e *valuta* (l’apprendimento e la formazione), ma anche *orienta*, guida, sostiene l’allievo, curvando su di lui tutto il suo operato; inoltre sta dentro una micro-comunità (la classe, la scuola) e partecipa attivamente ai suoi processi, ai suoi problemi, alle sue pratiche; infine anche *progetta*, svolge un ruolo di programmatore, di costruttore di itinerari teorici e pratici, didattici e formativi. Possiamo fermarci. Il quadrilatero è già sufficiente a mettere in luce le forme etiche, gli stili etici o i modelli etici che esso implica.

Prima di tutto reclama *un’etica dell’impegno*. Su di essa molto fu detto da Sartre e dagli esistenzialisti, dai problematicisti, ecc. Oggi essa si presenta come un assumere su di sé un compito, farlo proprio, attivarlo in tutto il proprio agire e connetterlo allo scopo di quell’impegno, che – qui – è il *formare*, il partecipare attivamente a un processo che, insieme, coinvolge il docente e lo sovrasta (poiché è collocato nell’allievo, ma ha bisogno del docente). Impegnarsi qui vale: stare con/vicino a..., collaborare con..., volere obiettivi, darsi compiti. E l’impegno si costruisce sulla comprensione e sulla fedeltà. Comprensione della differenza di colui per cui ci si impegna e fedeltà al proprio progetto, pur mutabile che sia. Senza impegno il processo formativo collassa a *routine*.

In secondo luogo c’è bisogno di *un’etica della responsabilità*, sia nel senso di Weber, come correlazione razionale tra mezzi e fini, quindi efficiente, controllabile, sia in quello di Jonas, come investimento per l’altro (il giovane), per il suo futuro, per la sua integrità possibile. Etica istituzionale da un lato, etica interpersonale dall’altro, ma in cui, la responsabilità (il farsi carico di fini

e mezzi, e del loro raccordo e della loro dialettica) sta al centro, come dispositivo-chiave.

Poi c'è *l'etica della comunicazione*, cara a Apel, che verte sull'ascolto, sul dialogo, sull'argomentazione, sulla conversazione. Una dimensione tipica dell'insegnare, poiché giocata sempre sulla parola, sul confronto, sullo stare insieme, gestiti in forma sempre più razional-comunicativa.

L'etica dell'insegnante si colloca al punto di unione e di tensione di queste tre forme etiche. Tra impegno, responsabilità e comunicazione deve attivarsi però una dialettica che proprio sulla responsabilità si fa organicamente costruttiva. Lì trova un po' il proprio baricentro.

Per un codice deontologico

Lasciando però questo terreno di teorizzazione etica della professionalità insegnante e scendendo sul terreno più operativo, più concreto, il problema che si pone è se e come è possibile fissare un codice deontologico, che funga da promemoria e da orientatore. È possibile proprio esplicitando le dimensioni etiche dell'operare del docente e fissandole in norme e regole. Da qui l'idea di un codice [...]. Oggi che anche l'insegnamento (da attività ora para-parentale ora burocratica) si fa professionalità più libera (quindi anche più responsabile) e più problematica e complessa (per i fattori che coinvolge), l'idea di un Codice si è fatta più pregnante e più urgente, e proprio perché la responsabilità personale dell'insegnante viene posta in primo piano. [...]

Proviamo, qui, a elencare i primi, fondamentali articoli di questo Codice. Partendo dalla riflessione attuale sia sull'etica sia sulla professione docente si possono indicare sette articoli-chiave o di base.

1° *Insegnare "secondo verità"*; ma sempre attraverso il metodo critico e mai secondo quello dogmatico, cosicché la verità emerga sempre nella dialettica dei punti di vista e come *approssimazione* alla verità.

2° *Formare alla/nella libertà*, ovvero dare strumenti ai soggetti (= discenti) per emanciparsi da vincoli, condizionamenti, pregiudizi e per "darsi forma" secondo il principio della libertà: della libera costruzione di sé, [...].

3° *Capire l'individualità* dei discenti, il più possibile, per quanto è possibile, per meglio orientarli e comprenderli nel loro percorso formativo.

4° *Attivare sempre il sostegno*: mettersi a disposizione; intervenire per capire disagi e problemi; agire stando vicino a... (al discente, alla famiglia) .

5° *Valorizzare il dialogo* per creare proprio un *habitus di dialogo*, per interiorizzarlo e farlo apparire come valore, se pure faticoso, in quanto produce vicinanza, comunicazione, empatia anche.

6° *Farsi mediatore razionale* rispetto a ciò che è pubblico, politico o sociale che sia: rispetto a ideologie, a confessioni, a tradizioni, etc, in modo da portare più comprensione, e più comprensione razionale, colà dove c'è, spesso, pregiudizio, chiusura emotiva, etc.

7° *Mostrare sempre la cultura come valore*, come il valore, come quella oggettivizzazione dell'uomo che, insieme, lo universalizza e lo potenzia, ne interpreta e arricchisce l'umanità, divenendo in essa il *simbolo* e il *volano* ad un tempo.

Si tratta, credo, di un incunabolo di Codice. Ma che di esso trattiene i punti essenziali, gli aspetti più qualificanti. [...].

Mariagrazia Contini, *Le emozioni nelle relazioni educative con preadolescenti e adolescenti*²

Lavora e insegna presso l'Università degli Studi di Bologna dove è stata allieva di Giovanni Maria Bertin, illustre filosofo e pedagogista che, insieme a Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta ha promosso la costituzione e la diffusione di un nuovo linguaggio pedagogico, situato dentro e fuori dalla scuola, a partire anche dal dettato di John Dewey, aprendosi, però, al nuovo orizzonte teorico della progettazione esistenziale e del problematicismo pedagogico. Mariagrazia Contini rappresenta l'erede, con Franco Frabboni, del pensiero di Giovanni Maria Bertin e ha contribuito, con la sua pluridecennale ricerca pedagogica, a diffondere e applicare la tesi del problematicismo. Ha svolto, dunque, in campo educativo e formativo una infaticabile opera di applicazione delle idee del problematicismo sui terreni elettivi, dell'infanzia e dei servizi educativi, degli adolescenti e della scuola, dei genitori e della famiglia. Fra i suoi volumi più importanti si ricordano: *Costruire l'esistenza* (con Bertin, 1983), *Per una pedagogia delle emozioni* (1992), *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo, significati-contesti* (con Fabbri, Mannuzzi, 2008).



Problematicismo e progettazione esistenziale

La globalizzazione dei mercati e dell'informazione, l'accresciuta competitività e il dilagante consumismo rendono più che mai attuale il riferimento a una prospettiva, come quella problematicista, che assume la problematicità della storia come evento culturale. E proprio perché quest'ultima, nel suo dipanarsi, acquista connotati specifici, caratteristiche peculiari di volta in volta differenti, diviene inspiegabile stabilire in che termini essa oggi si dispieghi.

A questo proposito è necessaria una precisazione: il riconoscimento della problematicità e della sua "urgenza" non ha nulla a che vedere con prospettive di derivazione catastrofista, tendenti ad

2 Contini M., *Le emozioni nelle relazioni educative con preadolescenti e adolescenti*, in Betti C. (a cura di), *Adolescenti e società complessa*, Tirrenia, Edizioni Del Cerro, 2002, pp. 34-52.

assolutizzare il disagio del proprio momento storico, senza tener conto che quozienti di ben più pesante problematicità hanno contraddistinto in passato l'esperienza umana e sono stati comunque superati o hanno reso essi stessi possibile il superamento di una determinata fase dello sviluppo storico. Il problematicismo, infatti, consapevole della perenne problematicità dell'esperienza, considera come centrale il momento della *progettazione esistenziale* ed elabora su questo versante una prospettiva pedagogica che può corrispondere con efficacia ai problemi di ogni momento storico.

Dovere primario degli educatori è quello di educare i soggetti con cui interagiscono a progettare la loro esistenza. Il che significa promuovere in loro senso critico, capacità di scelta, disponibilità all'impegno, determinazione a impugnare la propria esistenza, a prenderla nelle proprie mani, pur con tutti i limiti che l'esperienza impone loro, e a compiere un'assunzione radicale di responsabilità.

La nostra storia ci insegna che se non decidiamo noi stessi di prendere con risolutezza in mano la nostra vita e di progettartela, c'è sempre qualcuno pronto a farlo per noi. Tanti sono quelli prodighi di consigli, pronti a dirci qual è la strada da percorrere. E ciò è ancor più vero quando si è adolescenti, e quindi soggetti insicuri della propria identità, insicuri rispetto a se stessi e bisognosi di conferme, bisognosi di andare dietro a qualcuno perché non c'è ancora abbastanza forza, o meglio, abbastanza sicurezza. Dunque, nei confronti di questa stagione della vita, l'adolescenza appunto, risulta, a maggior ragione, congruente una proposta educativa che valorizzi il momento della *progettazione esistenziale*.

Essa affonda le proprie radici nel pensiero esistenzialista e in modo particolare in quello di Heidegger [...], (del quale si richiama il concetto) di *gettatezza*. Heidegger afferma che nel momento in cui acquisiamo consapevolezza di noi stessi, ci scopriamo gettati nel mondo, ovvero nati in un tempo, in un luogo, in una famiglia, da quei genitori, con quel DNA, con alcune caratteristiche piuttosto che altre. La *gettatezza*, dunque, rivela una condizione data che può essere anche molto pesante, non fosse altro per il fatto che non l'abbiamo scelta noi e che può non corrispondere, pertanto, in modo radicale, alle nostre ispirazioni. Heidegger però dice anche che *il come* di questa *gettatezza* non è già definito, ma aperto al possibile.

È in relazione alla scelta del *come* (di *quale* come) che l'esistenza può non solo svolgersi, ma anche costruirsi, all'interno di

un quadro di limiti e di possibilità, che si confronta con una condizione data e con una destinazione prescelta, proprio perché non esclude *anche* la possibilità di compiere una scelta. Ed è proprio questo spazio di scelta che è necessario tenere presente in quanto educatori, in particolare se l'intervento educativo è rivolto ad adolescenti: è in questa fase della vita e del processo di crescita, infatti, che si rende più che mai opportuno promuovere e agevolare la tensione a diventare protagonisti della propria esistenza.

Gli adolescenti e il confronto con gli adulti

Sappiamo che la condizione storicamente determinata non è per niente favorevole [...]. È una condizione che, per la sua complessità, sembra pregiudicare ogni possibile progetto a favore dell'autonomia e del protagonismo esistenziale degli adolescenti. Ne consegue la necessità che questi ultimi possano confrontarsi con adulti (con *alcuni* adulti) disponibili a guardarli con occhi diversi. Non solo: adulti disposti, oltre che a guardare, anche a osservare e, nel fare ciò, in grado di indossare lenti adeguate, occhiali diversi dai propri. Adulti non solo "curiosi", ma anche interessati a *porsi* nei loro confronti. Gli adolescenti hanno tanto bisogno, ma anche tanta paura, di uno sguardo su di sé perché non sanno bene chi sono. E chi, più degli educatori (siano essi genitori o insegnanti), dovrebbe essere in grado di esercitare questa competenza? Ma, gli adolescenti, come si sentono, di regola, guardati oggi? Si sentono guardati con molta attenzione da tutte le categorie sociali che hanno interesse a indurre in loro bisogni, conformismo, consenso. Ma si sentono anche incompresi, confusi perché, da molte descrizioni dei loro comportamenti, emergono come esseri a volte sprovveduti e, altre volte, sazi e disperati.

È evidente che tali identikit non contribuiscono ad accorciare le distanze fra l'adolescenza e il mondo adulto. In verità, sono piuttosto soggetti che stanno cercando faticosamente di costruirsi, di individuare i propri ambiti di autonomia e, per fare ciò, devono prendere le distanze dagli adulti. Ma gli adulti sono e restano, al di là di qualsiasi altra impressione, i punti di riferimento che essi hanno. E, proprio per questo, gli adulti devono continuare a esserci e rimanere al loro fianco: per far sentire all'adolescente che egli è libero di andarsene, che può prendere le distanze e contestare,

senza che gli adulti della sua vita vengano meno al loro compito e ai doveri che ne conseguono.

In breve, gli adolescenti devono poter sperimentare relazioni con adulti disponibili ad avere un rapporto con loro, anche se questo implica essere contestati; adulti dotati di flessibilità cognitiva, in grado di confrontarsi con proposte divergenti, senza, per questo, smarrire la propria autonomia e stabilità, la propria costitutiva capacità di apertura al nuovo e al differente: adulti in grado di dialogare perché dotati di senso critico, adulti in grado di promuovere lo sviluppo e il consolidamento nei loro interlocutori.

È indubbio che noi, come insegnanti, siamo disarmati, siamo deboli, privi del fascino proprio di altri allettanti personaggi della nostra epoca. Se consideriamo la società nel suo insieme, se consideriamo i condizionamenti pesanti che gravano su di noi e sugli adolescenti, che cosa possiamo pensare di fare noi, *piccoli* insegnanti?

Sicuramente, dobbiamo evitare di cadere nelle trappole del delirio di onnipotenza. Evitando di prefiggerci obiettivi troppo difficili e gravosi, troppo ambiziosi e, per ciò stesso, generatori di frustrazione, in conseguenza del mancato raggiungimento dell'obiettivo prefisso. Ma c'è di più: va anche messo subito in chiaro che non possiamo fare tutto da soli e che dobbiamo riuscire a stabilire delle alleanze. Con chi? In particolare con le famiglie di questi adolescenti, sebbene esse siano restie talvolta ad allearsi, qualche volta per mancanza di capacità, altre volte per mancanza di forza, o perché in crisi per le continue e impietose contestazioni o per i comportamenti stessi dei figli adolescenti. [...]

Anche per questo, l'alleanza con la famiglia non è un percorso facile, ma è pur vero che un rapporto fra la famiglia e gli insegnanti esiste e che si può rafforzare, facendolo uscire dai binari stretti dei discorsi che riguardano soltanto il profitto scolastico o le recriminazioni sul percorso negativo di questi ragazzi.

Sherry Turkle, *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*³

Sherry Turkle è docente di Social Studies of Science and Technology presso il MIT di Boston. Ha fondato il *MIT Initiative on Technology and Self* nel 2001, presso la medesima Università. Si occupa dell'analisi dei processi di identità nella cultura della simulazione e dell'era digitale. Attraverso i suoi studi, pionieristici in tale direzione, fin dai primi anni Novanta del Novecento è possibile analizzare l'erosione di confini fra reale e virtuale, fra io-individuale e io-multiplo che nella quotidianità globalizzata viene vissuta da ogni cittadino del nuovo millennio. Le pagine che seguono sono tratte dal volume che più indaga la separazione e l'indistinguibilità fra i mondi reali e virtuali della vita reale e dello schermo del *computer* o della TV digitale. Il rapporto con il *computer* sta modificando la modalità di pensiero e di sentire gli affetti dell'uomo: Turkle ci indica come.



Crisi d'identità

Ogni epoca costruisce le proprie metafore per interpretare il benessere psicologico. Non molto tempo addietro si attribuiva un notevole valore alla stabilità a livello sociale, ulteriormente ribadita a livello culturale. Rigide divisioni tra i due sessi, occupazioni ripetitive, aspettativa di svolgere un solo tipo di lavoro o di vivere in un'unica città per l'intera esistenza, tutto questo conferiva alla solidità un ruolo centrale nelle definizioni di buona salute. Ma questi mondi sociali stabili sono crollati. Nella nostra epoca la salute viene descritta in termini di fluidità piuttosto che di stabilità. Ciò che conta oggi è la capacità di adattamento e di cambiamento – nei confronti di nuove professioni e nuove carriere, nuovi ruoli sessuali e nuove tecnologie.

In *Flexible Bodies*, l'antropologa Emily Martin sostiene che il linguaggio del sistema immunitario ci fornisce le metafore del sé

3 Turkle S., *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, (1996), trad. it., Milano, Apogeo, 2005, pp. 307-315.

e dei suoi confini. Nel passato il sistema immunitario veniva descritto come una fortezza privata, un muro compatto, solido, che proteggeva l'interno dall'esterno. Oggi si preferisce parlare di flessibilità e permeabilità del sistema immunitario. Soltanto ciò che è adattabile risulta sano.

Le nuove metafore della salute in termini di flessibilità non si applicano soltanto alle sfere umane mentali e fisiche, ma anche a grandi aziende, governi, imprese. Tali istituzioni operano in condizioni di rapido mutamento; anch'esse stanno iniziando a interpretare le proprie capacità in termini di elasticità. [...]

Nella sua analisi della cultura della flessibilità, Martin non si sofferma sulle comunità virtuali, ma queste rappresentano ottimi esempi a sostegno di quanto scrive. In questi ambienti si gioca esplicitamente ai ruoli [...], oppure si costruiscono più ingegnosamente delle identità online. Gli adulti sono in grado di apprendere un tipo di esistenza multipla e fluida – come i bambini. “Non interpreto poi tanti personaggi online – appena tre”, dice June, undicenne che usa l'accesso a Internet di sua madre [...]. Durante la nostra conversazione ho appreso che nel corso di un anno di vita reale vive in tre diverse famiglie – quella della madre biologica e patrigno, del padre biologico e matrigna, e quella di un “primo patrigno”. June spiega come in ciascuna di queste famiglie le regole siano alquanto diverse, come diversa è lei stessa. Passare da un personaggio all'altro *on line* le pare un fatto piuttosto naturale. In effetti, per lei si tratta di una sorta di esercizio. Martin lo chiamerebbe *practicum*. [...]

Identità e molteplicità

Nel prossimo futuro la mia *home page* includerà dei *link* a Parigi (la città ha una propria *home page*), [...], risorse su ricerche femministe, porcellane d'Imari e studi recenti sull'emigrania. Posso creare tutti i *link* che voglio, non esiste alcun limite. Se consideriamo la *home page* come la metafora immobiliare del sé, l'ambientazione è postmoderna. Le varie stanze di stile diverso sono situate su *computer* sparsi in tutto il mondo. Ma, grazie agli sforzi di una singola persona, esse sono riunite a formare un tutto coerente.

Le *home page* sul Web vanno considerate come la recente e clamorosa rappresentazione delle nuove concezioni di identità multipla eppur coerente [...].

La psicologia contemporanea si sta confrontando con ciò che è stato trascurato dalle teorie unitarie del sé, grazie ai sé frammentari presentati dai pazienti e alle teorie che enfatizzano il soggetto decentrato. Ora occorre chiedersi: che cosa rappresenta il sé quando opera come società? Che cos'è il sé quando divide il proprio agire tra gli "altri" sé che lo costituiscono? Le persone affette da disturbi da dissociazione post-traumatica devono confrontarsi con simili questioni; le medesime questioni con cui invece giocano coloro che partecipano alle comunità virtuali. Questo suggerisco in questo libro.

Le idee sulla mente possono costituire una presenza culturale vitale, se sono sostenute da oggetti evocativi con cui confrontarsi. Ho già detto che tali oggetti non devono necessariamente essere materiali. Per esempio, sogni e lapsus costituiscono oggetti con cui confrontarsi, con cui poter pensare, oggetti che hanno consentito il travaso di idee proprie della psicoanalisi nella vita quotidiana. Si potrebbe giocare con i sogni e i lapsus, propri e altrui. Oggi la concezione di identità come molteplicità si diffonde anche sulla spinta di una nuova pratica di identità come molteplicità nella vita online. Le *persone* virtuali rappresentano oggetti con cui pensare.

Quando si adotta un personaggio online, si oltrepassa il confine e ci si addentra in un territorio iper-saturo. Certuni provano uno sgradevole senso di frammentarietà, altri un senso di sollievo. Alcuni sperimentano la possibilità di scoprire se stessi, addirittura di un'autotrasformazione. [...]

Il filosofo Daniel Dennet parla di un sé flessibile nel contesto della sua teoria della coscienza dalle versioni multiple. La nozione di versione multipla di Dennet è analoga all'idea di avere aperte sullo schermo del computer stesure diverse di uno stesso documento, con la possibilità di passare da una all'altra a proprio piacimento. La presenza delle diverse versioni ne incoraggia il rispetto, ma allo stesso tempo impone una certa distanza. Nessun aspetto particolare può essere rivendicato come il sé vero, assoluto. Quando ho imparato a conoscere la Sherry che parlava francese, non ho più considerato la Sherry che usava l'inglese come il mio autentico sé. Quel che maggiormente caratterizza il modello di un sé flessibile consiste nel fatto che le linee di comunicazione tra i suoi vari aspetti rimangono aperte. La comunicazione aperta incoraggia un atteggiamento di rispetto nei confronti dei molti che vivono dentro di noi e dei molti che vivono dentro gli altri.

Man mano che acquistiamo il senso della nostra diversità interiore, impariamo a conoscere i nostri limiti. Comprendiamo che non conosciamo e non possiamo avere una conoscenza delle cose, né del mondo esterno e neppure di noi stessi. L'intensa consapevolezza odierna della incompletezza può predisporci all'unione con gli altri. La studiosa di storia della scienza, Donna Haraway, identifica il "sé scisso e contraddittorio" con il "sé che conosce". Sulle cui possibilità si dimostra ottimista. "Il sé che conosce è parziale in tutte le sue forme, non è mai realizzato, completo, originale, semplicemente presente; è sempre costruito e suturato imperfettamente; e *quindi* in grado di associarsi ad altri, di vedere assieme a loro senza affermare di ritenersi altro".

Quando l'identità veniva definita unitaria e solida, era relativamente facile riconoscere e censurare la deviazione dalla norma. Un senso più fluido del sé permette maggiore capacità di riconoscere la diversità. Rende più semplice accettare il dispiegarsi delle nostre e altrui *persone* incoerenti – magari con umorismo, forse, con ironia. Non ci sentiamo costretti a classificare o a valutare gli elementi della nostra molteplicità. Non ci sentiamo costretti a escludere quel che sembra estraneo ad essa.

Umberto Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*⁴

Umberto Galimberti è intellettuale fecondo e presente sulla scena culturale italiana attraverso una molteplicità di pubblicazioni, di carattere filosofico e psicologico, che toccano campi del sapere *sull'uomo* e *dell'uomo*. Insegna Filosofia della storia e Psicologia dinamica all'Università degli Studi di Venezia. Saggista e pubblicista per alcuni dei maggiori quotidiani italiani, ha contribuito a rileggere i fondamenti del soggetto e della società occidentale attraverso acute e illuminanti analisi. Presso la casa editrice Feltrinelli è in pubblicazione la sua vastissima opera di cui si enumerano alcuni titoli, fra i più diffusi, *Psichiatria e fenomenologia* (1979), *Il corpo* (1983), *La terra senza il male* (1984), *Gli equivoci dell'anima* (1987), *Il gioco delle opinioni* (1989), *Idee: il catalogo è questo* (1992), *Parole nomadi* (1994), *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica* (1999), *Orme del sacro* (2000), *I vizi capitali e i nuovi vizi* (2003), *Le cose dell'amore* (2004), *La casa di psiche* (2005).



Il disinteresse della scuola La costruzione dell'autostima

La scuola ha a che fare con quella fase precaria dell'esistenza che è l'adolescenza, dove l'identità appena abbozzata non si gioca come nell'adulto tra ciò che si è e la paura di perdere ciò che si è, ma nel divario ben più drammatico tra il non sapere chi si è e la paura di non riuscire a essere ciò che si sogna.

Nell'intervallo dischiuso da questo duplice non sapere si muove incerta l'identità dell'adolescente, che la nostra società obbliga a una maturazione accelerata, senza sapere indicare, come accadeva alle generazioni precedenti, quella continuità tra preparazione attraverso gli studi e ingresso nel mondo del lavoro che costituiva la prima saldatura di un'identità la quale, pur nella sua incertezza, si ancorava a una certezza futura.

4 Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007, pp. 31-42.

La garanzia della realizzabilità del progetto prefigurava, nell'identità futura, quel concetto di sé indispensabile per non brancolare nell'oscillazione dell'indeterminato. Ma per la formazione di un adeguato concetto di sé occorre quella considerazione positiva che siamo soliti chiamare *autostima*, e quell'accoglimento del negativo che è *l'autoaccettazione*; indispensabile per far fronte agli eventi avversi della vita. Autostima e autoaccettazione sono tenute dalla scuola in minimo conto. L'autostima dello studente è scambiata spesso per presunzione, e l'autoaccettazione come un esplicito riconoscimento da parte dello studente di non valere un granché. Se poi è lo stesso studente a esser convinto di valere poco, il professore si sente assolutamente assolto nel suo ribadire, con voti e giudizi negativi, quel nulla che lo studente avverte già per suo conto dentro di sé. E così, "per non fare ingiustizie", "per non usare due pesi e due misure", per simili considerazioni che fioriscono sulle labbra apparentemente innocue di tanti professori, si allarga e si approfondisce quella dimensione del vuoto che talvolta porta a gesti irreversibili.

A evento compiuto, di solito i professori manifestano *meraviglia*. Non si meravigliano della loro disattenzione, ma dell'imprevedibilità di un simile gesto in un ragazzo che sembrava così "allegro" e "vivace". Perché, nonostante il gran frequentare letture umanistiche in cui sono descritte tutte le pieghe dell'anima, molti professori ancora non sanno distinguere, nel riso di un giovane, lo spunto della gioia o la smorfia della tragedia imminente.

Ma chi tra gli insegnanti accerta, oltre alle competenze culturali dei propri allievi, il grado di autostima che ciascuno di loro nutre per se stesso? Chi tra gli insegnanti è consapevole che gran parte dell'apprendimento dipende non tanto dalla buona volontà, quanto dall'autostima che innesca la buona volontà? Chi, con opportuni riconoscimenti, rafforza questa autostima, primo motore della formazione culturale, ed evita di distruggerla con epiteti e derisioni che, rivolti a persone adulte, porterebbero di corsa in tribunale?

L'identità e il riconoscimento

Howard Gardner ci mette in guardia da questa falsa persuasione, perché è impossibile istruire se prima non si è provveduto alla costruzione di un'identità, non ci si è inseriti nei meandri del desiderio, non si sono fatti i conti con i problemi connessi alla frustra-

zione e alla rimozione, che sono le dinamiche abituali in ciascuno di noi e particolarmente accentuate nell'adolescente.

L'identità, infatti, non si costruisce per il semplice fatto che ci siamo e che ogni volta che parliamo diciamo "io". L'identità si costruisce a partire dal *riconoscimento* dell'altro. Se il riconoscimento manca, come manca sempre a chi va male a scuola, l'identità, che è un bisogno assoluto per ciascuno di noi, si costruisce altrove, in tutti quei luoghi, scuola esclusa, dove è possibile ottenere riconoscimenti. Se poi fuori dalla scuola e dalla famiglia resta solo la strada, sarà la strada a fornire quei riconoscimenti ai livelli in cui la strada li può concedere. Sesso e droga cominciano ad apparire come forme esasperate di riconoscimento, perché forme più adeguate non sono state offerte.

L'adolescenza, come ognuno sa, è promossa dal desiderio che, proprio in quel periodo della vita, ha la sua massima espressione. Adolescenze non desideranti annunciano esistenze mancate, ma il desiderio è spesso in conflitto con la *realtà* che non è costruita apposta per soddisfare desideri. Qui sono possibili due atteggiamenti. O la *rimozione* della realtà con conseguente rifugio in un mondo sognato ad essa alternativo, o la *frustrazione* che, reiterata, annulla l'identità.

Il processo di *rimozione*, molto frequente e pericoloso, è noto ai professori come "distrazione": "Suo figlio è sempre distratto". Quasi bastasse un richiamo per fargli accettare la realtà che si oppone alla forza del desiderio, [...]. Va da sé che se la distrazione è una cosa seria, se il sogno diurno rivela l'incapacità di affrontare il reale, i sogni promossi dalla droga e dal sesso non fanno fatica a essere accolti da chi, per riconoscimenti mancati, non è stato accettato e inserito nella realtà in cui si trova a vivere, al punto di doverne inventare una sognante per poter continuare in qualche modo a esistere.

In questo scontro fra realtà e desiderio in cui si dibatte l'adolescenza può scattare la *frustrazione*, che è utilissima per crescere, ma che, come tutte le medicine efficaci, va dosata. Un eccesso di frustrazione – come nel caso di voti troppo bassi distribuiti in nome di oggettività delle prove, senza il minimo sospetto che dietro le prove c'è qualcuno che ci prova e che si mette alla prova – sposta altrove la ricerca di riconoscimento senza il quale non si costruisce alcuna identità [...]. Questo spostamento, questa di-versione è nota agli adolescenti come "divertimento". "Suo, figlio pensa solo

a divertirsi”, dice il professore che neppure sospetta che nel divertimento non c'è la gioia, ma solo la di-versione.

I giovani cercano i divertimenti perché non sanno gioire. Ma la gioia è innanzitutto gioia di sé, quindi identità riconosciuta, realtà accettata, frustrazione superata, rimozione ridotta al minimo. Che fa la scuola per tutto questo? La scuola svolge programmi ministeriali, perché ritiene che il suo compito non sia propriamente quello di *educare*, ma unicamente quello di *istruire*, essendo l'educazione, nella falsa coscienza dei professori, un derivato necessario dell'istruzione. Ma le cose non stanno propriamente così. È se mai l'istruzione un evento possibile a educazione avvenuta. E l'educazione non è fatta solo di buone maniere, ma è una lenta acquisizione, attraverso riconoscimenti, della gioia di sé.

[...]

L'oggettivazione della soggettività

Alla base della demotivazione scolastica esiste quella tendenza all'*oggettivazione* che porta i medici a considerare i pazienti solo come organismi, che porta nel “mondo del lavoro a considerare gli uomini in base al solo criterio dell'efficienza, risolvendo la loro identità nell'efficacia della loro prestazione, che porta i professori a giudicare i loro studenti in base al *profitto*, termine che il mondo della scuola ha mutuato dal mondo economico, risolvendo l'educazione in un puro fatto quantitativo” dove a sommarsi sono nozioni e voti.

Siccome la quantità è misurabile con il calcolo, dalla scuola vengono espulse tutte quelle dimensioni che sfuggono alla calcolabilità, quindi: creatività, emozioni, identificazioni, proiezioni desideri, piaceri, dolori che costellano la crescita giovanile e di cui la scuola non tiene il minimo conto. Ciò spiega perché a scuola vanno bene e prendono bei voti quei ragazzi che hanno un basso livello di creatività, scarsi impianti emozionali, limitate proiezioni fantastiche. Libera da questi inconvenienti, la mente può disporsi più agevolmente a immagazzinare tutte quelle nozioni che si ordinano con rigore e precisione; più sono disanimate, meno coinvolgono l'anima, all'insegna di quel risparmio emotivo che rende l'incasellamento delle informazioni molto più agevole.

Espulsa dalla scuola l'educazione emotiva, l'emozione vaga senza contenuti a cui applicarsi, ciondolando pericolosamente tra istinti di rivolta, che sempre accompagnano ciò che non può esprimersi, e tentazioni d'abbandono in quelle derive di cui il mondo della discoteca, dell'alcol e della droga sono solo esempi neppure troppo estremi.

[...] L'identità degli studenti bravi si costruisce sulle disfatte di quelli meno bravi, o, come si dice nel gergo scolastico, "insufficienti". Le valutazioni avvengono sulla base di impressioni soggettive, dove le proiezioni sfuse di studenti e professori si mescolano e alla fine approdano a un giudizio in cui è difficile riconoscersi.

[...]

L'educazione del cuore

Se non si dà apprendimento senza gratificazione emotiva, l'incuria dell'emotività, o la sua cura a livelli così sbrigativi da essere controproducenti, è il massimo rischio che oggi uno studente, andando a scuola, corre. E non è un rischio da poco perché, se è vero che la scuola è l'esperienza più alta in cui si offrono i modelli di secoli di cultura, se questi modelli restano contenuti della mente senza diventare spunti formativi del cuore, il cuore comincerà a vagare senza orizzonte in quel nulla inquieto e depresso che neppure il baccano della musica giovanile riesce a mascherare.

Quando parlo di "cuore" parlo di ciò che nell'età evolutiva dischiude alla vita, con quella forza disordinata e propulsiva senza la quale difficilmente gli adolescenti troverebbero il coraggio di proseguire l'impresa. Il sapere trasmesso a scuola non deve comprimere questa forza, ma porsi al suo servizio per consentirle un'espressione più articolata in termini di scenari, progetti, investimenti, interessi. Infine resta la vita, e il sapere lo strumento per meglio esprimerla.

Laddove invece il sapere diventa lo scopo e il profitto il metro per misurarlo qualunque siano le condizioni d'esistenza in cui una vita è riuscita a esprimersi, la scuola fallisce, perché livella, quando non mortifica, soggettività nascenti in nome di un presunto sapere oggettivo che serve a dare identità più ai professori che agli studenti in affannosa ricerca.

“Causa prima” di devianza, rispetto a tutte le “cause seconde” che la sociologia vede alla base del disagio giovanile, la scuola si offre con quel volto irresponsabile di chi si tiene fuori dai problemi connessi ai processi di crescita e, limitando consapevolmente il suo spazio operativo, manifesta quella falsa innocenza che l’oggettività del trattamento (profitto-giudizio) è sempre disposta a concedere a chi non si prende cura della soggettività dei giovani, perché mettersi le mani non garantisce di poterle tirar fuori davvero pulite e disinfettate.

La formazione dei professori

Questi sono i problemi della scuola, problemi che si possono risolvere solo con la formazione, e non solo la *preparazione*, di professori che abbiano come tensione della loro vita la cura dei giovani. E come non si può fare i corazzieri se si è alti un metro e cinquanta, cominciamo a chiederci perché si può insegnare per il solo fatto di possedere una laurea, senza alcuna richiesta in ordine alla competenza psicologica, alla capacità di comunicazione, al carisma. Sì, proprio il carisma.

Tutti abbiamo conosciuto almeno un professore che è stato decisivo nelle nostre scelte di vita. Perché questa possibilità è sempre più ridotta per i giovani di oggi, quando la psicologia ci insegna che i processi di identificazione con gli adulti, le cariche emozionali che su di loro vengono convogliate sono le prime condizioni per la costruzione di un concetto di sé così necessario per non brancolare nell’oscillazione dell’indeterminatezza?

La mancanza di formazione personale, infatti, se non porta gli adolescenti al suicidio, li porta spesso là dove si spaccia musica, alcol e droga, in quella deriva dell’*esistere* che è poi quell’*assistere* allo scorrere della vita in terza persona senza esserne granché coinvolti, in ritmi sempre più estremi ed estranei. Per cui, in certo modo, ci si sente stranieri nella propria vita [...].

A queste forme di disagio si è soliti rispondere con quell’elenco di riforme dove ciò che si prospetta sono autonomie gestionali, rivalutazione della figura del preside, incentivi materiali, nuovi programmi ministeriali messi a punto in funzione di nuovi profili professionali, accorpamento di indirizzi di studio, commissioni di esperti, informatizzazione di questo e di quello, magnifici libri di

testo, corsi integrativi, corsi d'aggiornamento. L'unico fattore trascurato è il frequente disinteresse emotivo e intellettuale dell'insegnante, con trasmissione diretta allo studente, che tra i banchi di scuola finisce per trovare solo quanto di più lontano e astratto c'è in ordine alla sua vita, in quella calda stagione dove il sapere non riesce, per difetto di trasmissione, a divenire nutrimento della passione e suo percorso futuro.

[...]

Resta solo da dire a genitori e professori: non interrompete mai la comunicazione, buona o cattiva che sia, qualunque cosa i vostri figli o i vostri studenti facciano. A interromperla ci pensano già loro e, come di frequente ci dicono le cronache quotidiane, anche in maniera distruttiva.

Daniel Pennac, *Diario di scuola*⁵

Il testo che viene qui presentato ha una forte predisposizione autobiografica, ma la capacità dell'autore è quella di rendere i temi dei capitoli profondamente universali. Daniel Pennac è uno scrittore francese, non accademico, che per ventotto anni ha insegnato nelle scuole francesi, di cui, perciò, è profondo conoscitore. La sua versatilità di scrittore emerge dai passaggi tra generi letterari che attraversano la sua opera, dai primi tentativi degli anni Settanta del Novecento, come scrittore di romanzi di fantascienza, alla saga del signor Benjamin Malaussène, di professione capro espiatorio, che ha ispirato Pennac per tutti gli anni Novanta, con la pubblicazione di numerosi volumi sulla storia della famiglia, *sui generis*, del Signor Malaussène. Nel 1993 esce in Italia il fortunatissimo *Come un romanzo* (1992) sul compito familiare della lettura e sul diritto a imparare la lettura a casa come a scuola. Diritto che gli adulti sottraggono ai bambini e agli adolescenti, privandoli del piacere più importante, quello alla libertà di imparare a usare la lettura per sé e non per gli altri.



3.

Insomma, andavo male a scuola. Ogni sera della mia infanzia tornavo a casa perseguitato dalla scuola. I miei voti sul diario dicevano la riprovazione dei miei maestri. Quando non ero l'ultimo della classe, ero il penultimo. (Evviva!) Refrattario dapprima all'aritmetica, poi alla matematica, profondamente disortografico, poco incline alla memorizzazione delle date e alla localizzazione dei luoghi geografici, inadatto all'apprendimento delle lingue straniere, ritenuto pigro (lezioni non studiate, compiti non fatti), portavo a casa risultati pessimi che non erano riscattati né dalla musica, né dallo sport né peraltro da alcuna attività parascolastica.

“Capisci? *Capisci* o no quello che ti spiego?”

5 Pennac D., *Diario di scuola*, (2007), trad. it. Milano, Feltrinelli, 2008, pp. 15-16; 111-133.

Non capivo. Questa inattitudine a capire aveva radici così lontane che la famiglia aveva immaginato una leggenda per datarne le origini: il mio apprendimento dell'alfabeto. Ho sempre sentito dire che mi ci era voluto un anno intero per imparare la lettera *a*. La lettera *a*, in un anno. Il deserto della mia ignoranza cominciava al di là dell'invalidabile *b*.

“Niente panico, tra ventisei anni padroneggerà perfettamente l'alfabeto.”

Così ironizzava mio padre per esorcizzare i suoi stessi timori. Molti anni dopo, mentre ripeteva l'ultimo anno delle superiori inseguendo un diploma di maturità che si ostinava a sfuggirmi, farà questa battuta: “Non preoccuparti, anche per la maturità alla fine si acquisiscono degli automatismi...”.

O, nel settembre del 1968, quando ho avuto finalmente in tasca la mia laurea in lettere: “Ti ci è voluta una rivoluzione per la laurea, dobbiamo temere una guerra mondiale per il dottorato?”. Detto senza alcuna particolare malignità. Era la nostra forma di complicità. Mio padre e io abbiamo optato molto presto per il sorriso.

Ma torniamo ai miei inizi. Ultimogenito di quattro fratelli, ero un caso a parte. I miei genitori non avevano avuto occasione di fare pratica con i miei fratelli maggiori, la cui carriera scolastica, seppur non eccezionalmente brillante, si era svolta senza intoppi.

Ero oggetto di stupore, e di stupore costante poiché gli anni passavano senza apportare il benché minimo miglioramento nel mio stato di ebettudine scolastica. “Mi cadono le braccia”, “Non posso capacitarmi” sono per me esclamazioni familiari, associate a sguardi adulti in cui colgo un abisso di incredulità scavato dalla mia incapacità di assimilare alcunché.

A quanto pareva, tutti capivano più in fretta di me.

“Ma sei proprio duro di comprendonio!”

Un pomeriggio dell'anno della maturità (uno degli anni della maturità), mentre mio padre mi spiegava trigonometria nella stanza che fungeva da biblioteca, il nostro cane venne quattro quattro a mettersi sul letto dietro di noi. Appena individuato, fu seccamente mandato via: “Fila di là, cane, sulla tua poltrona!”.

Cinque minuti dopo, il cane era di nuovo sul letto. Ma si era preso la briga di andare a recuperare la vecchia coperta che proteggeva la sua poltrona e vi si era steso sopra. Ammirazione generale, ovviamente, e giustificata: tanto di cappello a un animale in grado di associare un divieto all'idea astratta di pulizia e trarne la conclu-

sione che occorresse farsi la cuccia per godere della compagnia dei padroni, con un vero e proprio *ragionamento!* Fu un argomento di conversazione che in famiglia durò per anni. Personalmente, ne trassi l'insegnamento che anche il cane di casa afferrava più in fretta di me. Credo di avergli bisbigliato all'orecchio: "Domani ci vai tu a scuola, leccaculo!".

[...]

16.

Chi erano, i miei allievi? Alcuni di loro il genere di allievo che ero stato io alla loro età e che si trova un po' in tutti gli istituti dove approdano i ragazzi e le ragazze eliminati dai licei rispettabili. Molti erano ripetenti e avevano scarsa stima di se stessi. Altri si sentivano semplicemente tagliati fuori, esclusi dal sistema. Alcuni, avevano perduto del tutto il senso dello sforzo, della durata, della costrizione, insomma dell'impegno; lasciavano semplicemente che la vita se ne andasse, dedicandosi, a partire dagli anni ottanta, a un consumismo sfrenato, *non sapendo avvalersi di loro stessi e affidandosi solo a ciò che era loro estraneo* (la riflessione di Rousseau, trasferita sul piano materiale, non li aveva lasciati indifferenti).

E tutti, ovviamente, erano casi particolari. Uno, ottimo studente nel suo liceo di provincia, si era ritrovato ultimo a bordo del transatlantico in partenza per le grandi università in cui era stato ammesso grazie al suo curriculum; l'esperienza era stata talmente dolorosa che perdeva i capelli a chiazze: depressione, a quindici anni! Una, un po' suicida, si tagliuzzava le vene ("Perché l'hai fatto?" "Tanto per provare!"), un'altra flirtava a turno con l'anoressia e la bulimia, un altro scappava di casa, un altro ancora, venuto dall'Africa, era traumatizzato da una rivoluzione sanguinosa, uno era il figlio di una portinaia infaticabile, un altro il rampollo linfatico di un diplomatico assente, alcuni erano annientati dai problemi famigliari, altri ci marciavano spudoratamente, quella vedova gotica con le orbite nere e le labbra viola aveva giurato di non stupirsi di nulla, mentre il tizio in giubbotto di pelle, ciuffo a banana e stivaletti, fuggito da un istituto tecnico di Cachan per passare al liceo da noi, scopriva con incanto la gratuità della cultura. Erano ragazzi e ragazze della loro generazione, bulli di periferia degli anni settanta, punk o dark degli anni ottanta, neoalternativi degli anni

novanta; si beccavano le mode come uno si becca i microbi: mode vestimentarie, musicali, alimentari, ludiche, elettroniche, purché si consumasse.

Metà degli allievi dei miei esordi, quelli degli anni settanta, riempivano le classi dette “differenziali” di una scuola superiore di Soissons, classi di cui ci avevano precisato, con un umorismo alquanto professionale, che più che differenziali erano “delinquenziali”. Alcuni erano sotto sorveglianza giudiziaria. Gli altri erano figli di mezzadri portoghesi, di commercianti locali o di quei grandi proprietari terrieri i cui campi coprivano le immense pianure dell’Est, concimate da tutti i giovani immolati nel suicidio europeo della Grande Guerra. I nostri randa condividevano gli stessi locali degli allievi “normali”, la stessa mensa, gli stessi giochi, e tale felice miscuglio era merito della direzione. Poiché l’analfabetismo di ritorno non è nato oggi, a quei ragazzi e a quelle ragazze “differenziali” io dovevo, in terza media o in prima superiore, reinsegnare a leggere e a scrivere, con loro svisceravamo quel *ci* cui non si arriva mai perché si ignora che è un *esser qui*, un *esser ora*, un *essere insieme* e, così facendo un *essere insieme*.

Il professore di matematica e io gli avevamo insegnato anche a giocare a scacchi. E, parola mia, non se la cavavano affatto male. Avevamo costruito una grande scacchiera murale che mi regalarono quando me ne andai (“Ne faremo un’altra”), e che conservo religiosamente. Le loro prodezze in questo gioco ritenuto difficile – era l’epoca del famoso campionato Spasskij-Fischer – e la fiducia che avevano acquisito battendo alcune classi del liceo vicino (“Abbiamo battuto i latinisti, prof!”) contribuirono sicuramente ai loro progressi in matematica, quell’anno, e alla loro promozione. [...]

Dal 1969 al 1995, tranne due anni passati in un istituto i cui allievi erano selezionatissimi, la maggior parte dei miei studenti era composta da bambini e adolescenti, come fui io, con maggiore o minore difficoltà scolastica. I più gravi presentavano su per giù i miei stessi sintomi alla loro età: mancanza di fiducia in sé, rinuncia allo sforzo, incapacità di concentrazione, distrazione, mitomania, creazione di bande, a volte alcol, e anche droghe, leggere a sentir loro, l’occhio però un po’ liquido, certe mattine...

Erano *i miei* studenti. [...] Una parte del mio mestiere consisteva nel persuadere i *miei* studenti più abbandonati a loro stessi che la gentilezza più del ceffone invita alla riflessione, che la vita in comunità ha delle regole, che il giorno e l’ora della consegna di

un compito non sono negoziabili, che un compito malfatto è da rifare per l'indomani, che questo, che quello ma che mai e poi mai né i miei colleghi né io li avremmo abbandonati in mezzo al guado. Affinché avessero una possibilità di farcela, occorreva reinsegnare loro il concetto stesso di sforzo, restituire loro il piacere della solitudine e del silenzio, e soprattutto il controllo del tempo, quindi della noia. Sì, qualche volta ho consigliato loro esercizi di noia, per collocarli nella durata. Li pregavo di non fare niente: non distrarsi, non consumare niente, nemmeno conversazione, né tantomeno studiare, insomma non fare niente, niente di niente.

“Oggi pomeriggio, esercizio di noia, venti minuti a non fare niente prima di mettervi a studiare.”

“Nemmeno ascoltare musica?”

“Assolutamente no!”

“Venti minuti?”

“Venti minuti. Orologio alla mano. Dalle 17.20 alle 17.40. Tornate diritti a casa, non rivolgete la parola a nessuno, non vi fermate in nessun bar, ignorate l'esistenza dei flipper, non riconoscete i vostri amici, entrate in camera vostra, vi sedete sul letto, non aprite la cartella, non vi mettete il walkman sulle orecchie, non guardate il vostro gameboy e aspettate venti minuti, fissando il vuoto.”

“Per fare cosa?”

“Per curiosità. Concentratevi sui minuti che passano, non perdetene neanche uno e domani mi raccontate.”

“E come farà, lei, a verificare che l'abbiamo fatto?”

“Non posso.”

“E dopo i venti minuti?”

“Buttatevi sui compiti come degli affamati.”

Simone Weil, *Lettere alle allieve*⁶

Simone Weil nasce il 3 febbraio 1909 in una famiglia benestante dell'alta borghesia parigina. Rappresenta, insieme a Edith Stein, Maria Zambrano, Hanna Arendt, una fra le più importanti e interessanti voci filosofiche del Novecento. La tensione etica, che la contraddistingue fin dall'adolescenza, sarà una costante dei suoi scritti e della sua ricerca di Dio come vicinanza agli oppressi, agli operai, ai disoccupati, ai contadini, agli emarginati. Dopo la laurea in filosofia alla Sorbona di Parigi, si abilitò per l'insegnamento e, dal 1931 al 1938, insegnò filosofia in vari licei della Francia. Nel 1934-35, sperimentò il lavoro in fabbrica alla Renault e questo periodo, vissuto in costanti ristrettezze economiche, donava infatti il proprio stipendio agli operai che rimanevano senza lavoro, gravò sulla sua salute fisica fino alla morte. In quanto ebrea, fu costretta a lasciare la Francia, ma l'esilio negli Stati Uniti d'America durò poco tempo, poiché desiderando unirsi, in spirito, alle popolazioni sofferenti dell'Europa, fece ritorno in Inghilterra. Qui, il 24 agosto 1943 morì in un sanatorio vicino Londra, dopo aver rinunciato volontariamente a cibarsi, sperimentando, così, l'unione ideale con le popolazioni vessate dalla dominazione nazista nell'Europa in guerra contro la Germania. Le molteplici pubblicazioni uscirono postume e, solamente, alla fine degli anni Cinquanta del Novecento il suo messaggio di fede e di pace iniziò ad essere conosciuto e diffuso. Intellettuale molto prolifica sul piano della scrittura, pubblicò pochissimo in vita. Per statura etica e spirituale potrebbe essere accostata a Pascal, tuttavia, il suo essere donna l'ha sicuramente posta ai margini della riflessione filosofica del Novecento. Uno fra i testi postumi, *L'ombra e la grazia* (1951), ci restituisce, invece, un pensiero profondo e fulminante sull'uomo, la religione, la fede.



6 Weil S., *Piccola cara... Lettere alle allieve*, (1951), trad. it., Genova, Marietti, 1998, pp. 35-73.

[2]⁷

Piccola cara,

dopo la sua lettera mi è dispiaciuto ancor più di prima di non essere stata al congresso del Bâtiment⁸. Il fatto è che ho perso il treno, ovviamente non per negligenza, ma perché quel mattino stavo male e non sono riuscita ad alzarmi in tempo. [...]

Sono felice che lei abbia trovato simpatici i ragazzi del Bâtiment. Se non vuole perderli di vista, legga di tanto in tanto “L’Effort”⁹. [...]

Non mi scrive niente sulla sua maniera di vivere, ma da quel che racconta della sua salute temo proprio che faccia qualche stupidaggine (non dormire, non mangiare, ecc.).

Non credo che possa esserle utile seguire dei corsi di psicologia e di morale. Coltiverebbe meglio se stessa leggendo. La biblioteca della Facoltà deve contenere un mucchio di cose interessanti che lei ancora non conosce. Per la morale, Platone, Descartes, Rousseau, Kant, Marco Aurelio valgono più di tutti i corsi. Per la psicologia, Balzac e Stendhal sono di gran lunga superiori ai professori della Facoltà e, riguardo alla psicologia vera e propria, gli psicologi tedeschi contemporanei, per quanto male scrivano, sono sicuramente più interessanti delle conferenze. Per le questioni sociali, al posto suo, leggerei Comte, Proudhon, Marx – e, in un altro ordine di idee, Machiavelli (*Il principe*, *le Istorie fiorentine*) e i *Mémoires* di Retz che, ne sono certa, le procurerebbero gioie pure. [...]

Per favore, mi dica se presso la Facoltà di Lione ci sono 1. Huyguens (e quali opere); 2. Viète e gli altri algebristi del XVI secolo; 3. Eulero.

Persevero nel mio sforzo di capire qualcosa della storia delle scienze matematiche¹⁰.

7 Scritta nel dicembre del 1933 da Roanne, la lettera è indirizzata a una delle ex allieve di filosofia di Le Puy, Suzanne Faure, che allora studiava a Lione.

8 Simone Weil fa riferimento al Cartel autonome du Bâtiment di Lione, il sindacato autonomo degli edili, che si era staccato nel 1924 dalla CGTU (Confédération Générale du travail unitaire) [...].

9 “L’Effort” era un settimanale, organo del Cartel autonome du Bâtiment, sul quale Simone Weil cominciò a pubblicare propri scritti a partire dal Novembre 1931. [...]

10 Simone Weil, sin dal suo primo anno di insegnamento, aveva tenuto un corso supplementare facoltativo di storia delle scienze, che aveva coinvolto le allieve. [...]

Coraggio e a presto. L'abbraccio con tutto il mio affetto.

[3]¹¹

Piccola cara,

risponderle è molto difficile: nessuno sa quel che ai nostri giorni potrà accadere in politica estera. Una sola cosa è certa: la guerra è sempre possibile, in qualsiasi istante. [...]

Un consiglio in generale: diffidi in ugual misura di tutti i giornali. In particolare, "L'Humanité" è menzognero quanto "L'Ami du peuple" di Coty – il che non è poco¹². Com'è possibile? Dipende da quello che succede in Russia¹³.

La rivoluzione russa ha avuto un'evoluzione in qualche modo simile a quella francese: la necessità di lottare con le armi contro il nemico interno e esterno (in Russia c'è stata guerra pressappoco dal 1918 al 1923) ha causato la morte dei migliori e ha costretto il paese a consegnarsi a una dittatura burocratica, militare e poliziesca che di socialista e comunista non ha altro che il nome. [...]

La corruzione del regime russo ha comportato la corruzione dei partiti comunisti, che sono interamente nelle mani di Mosca. Il partito comunista tedesco ha grandi responsabilità nella vittoria di Hitler [...]. Quello francese ricomincia con le stesse idiozie criminali [...].

Quanto ai socialisti, essi sono, a loro volta, per più di tre quarti imborghesiti.

Mi stringe il cuore non aver altro da dirle che cose tristi. Ma devo dirle la verità. Su tutta la superficie della Terra trionfano l'oppressione e il nazionalismo. Questa non è una ragione per rinunciare alle proprie idee: è già qualcosa non lasciarsi riempire la testa. È per questo che, in fondo, sono molto contenta che tutte voi abbiate uno "spirito critico"¹⁴. [...]

11 Lettera indirizzata a Simone Gibert, scritta forse da Roanne nel maggio del 1934.

12 "L'Humanité" fondato nel 1904 da Jean Jaurès (1859-1914), è dal 1920 l'organo del PCF (Partito comunista francese); René Coty (1882-1962), deputato repubblicano dal 1923 e senatore dal 1935 al 1940, sarà presidente della Repubblica Francese dal 1954 al 1959.

13 Del regime interno e della politica estera della Russia sovietica Simone Weil si occupò in diversi suoi scritti a partire dalla primavera del 1933. [...]

14 Simone Gibert aveva scritto a Simone Weil che lei e le altre sue ex allieve, grazie

E tuttavia ho quasi paura delle responsabilità che mi sono assunta inconsapevolmente (inconsapevolmente, perché non avrei mai immaginato di aver esercitato in modo indiretto una simile influenza sulla classe); infatti la società attuale non ha in serbo altro che sventure e delusioni per coloro che si rifiutano di adattarsi all'oppressione e alla menzogna. [...] Soltanto coloro che sono veramente forti, veramente coraggiosi, veramente generosi reggeranno ai colpi. Sebbene a sedici anni si abbia diritto a qualche illusione, è meglio che lei sappia tutta la verità e subito. [...]

[4]¹⁵

Piccola cara,

le rispondo subito, così sono sicura di non rimandare di scriverle all'infinito, come mi è già accaduto. Non le ho risposto per mille ragioni: stanchezza, mancanza di tempo libero, ma soprattutto perché, questa estate, ho avuto diversi motivi di dispiacere e a me non piace scrivere solo quando posso farlo con gioia. [...]

Vorrei darle questo suggerimento: lei potrà scrivermi tutte le volte che ne ha voglia, ma senza attendere una risposta ad ogni lettera. [...] Se in qualche modo ho sempre mantenuto le distanze da lei, è perché penso che l'intimità tra una insegnante e una studentessa non è una cosa buona per diverse ragioni, che sarebbe troppo lungo spiegare [...]. Ma ora non sono più la sua professoressa e niente ostacola la possibilità che lei mi racconti tutto quello che le passa per la testa e che io le risponda liberamente. Inoltre, mi mandi di volta in volta le cose che scrive, in prosa o in versi.

Vorrei tanto che mitigasse la sua sensibilità. Se le lascia libero corso, fa un uso vano di forze preziose che potrebbero essere spese in modo efficace. D'altra parte, è un'onta non riuscire a dominarsi. Quanto a odiare la vita, bisogna essere singolarmente ingrati per abbandonarsi a un simile sentimento ... A proposito, lei parla d'ingratitude: è una parola di cui sarebbe meglio non far uso, perché significa che si crede di aver diritto alla riconoscenza, mentre di

all'impronta lasciata dal suo insegnamento, erano riuscite a destare un forte spirito critico nelle loro nuove compagne di classe.

15 Lettera all'ex allieva di Roanne, Huguette Baur, più tardi Madame Demure, scritta da Parigi alla fine dell'estate del 1934.

questo non si può mai essere certi, a meno che non si sia molto orgogliosi o molto vanitosi.

La vita è crudele, è vero; ma le sue autentiche crudeltà lei non le conosce ancora e probabilmente non le conoscerà mai. Nell'attesa, dimentica di gustare le gioie pure che essa offre a tutti, persino ai più sventurati. La rassegnazione autentica non è un sentimento triste, è un'accettazione gioiosa della vita così com'è, comprese le sofferenze [...]. Vorrei che dedicasse le sue ore di sonno al sonno e non alla lettura. Se non lo fa, nell'età della piena forza – dai venti ai venticinque anni – si sentirà svuotata di tutta la sua energia vitale, logorata, incapace di pensare e di agire; e allora sarà troppo tardi per reagire. È vietato non solo suicidarsi in blocco, ma anche, per così dire, suicidarsi a pezzi, riducendo come pare e piace la propria vitalità. [...]

Allora d'accordo? Si metta in testa una volta per tutte che penso spesso a lei e con affetto. Almeno riguardo a questo, smetterà di tormentarsi. I tormenti sono tipici dell'adolescenza, ma io non voglio essere occasione o pretesto di tormento per nessuno. I sentimenti affettuosi esistono per aiutare a vivere, non per far soffrire. Se ha veramente affetto nei miei riguardi, è necessario che il ricordo che ha di me sia per lei un incoraggiamento, uno stimolo e un conforto. Se non le è possibile, deve soltanto dimenticarmi. È segno di grande debolezza d'animo non saper trovare nei sentimenti altro che dolore. Un animo è forte in proporzione alla sua capacità di gioire. È vero, lei è ancora una bambina, ma questo non la dispensa dal dovere di essere forte. Sappia che se pensa a me solo per tormentarsi, il suo sentimento è puramente egoistico e non ha alcun valore. Quando si amano gli altri di per sé, si è sempre felici di sapere che essi esistono. Potrebbe godersi la vita meglio se fosse capace di dimenticare se stessa [...].

[7]¹⁶

Piccola cara,

è da molto tempo che desidero scriverle, ma il lavoro in fabbrica non porta quasi mai alla corrispondenza. [...] È questo il “contatto con la vita reale” del quale le avevo parlato. [...]

16 Lettera scritta nel mese di marzo 1935 e indirizzata a Simone Gilbert.

Le dico subito – nel caso avesse l'idea di orientare la sua vita in una simile direzione – che, al di là della gioia di essere riuscita a lavorare in fabbrica, sono altrettanto felice di non essere incatenata a questo lavoro. [...]. Quanto alle donne, esse sono recluse in un lavoro completamente macchinale, per il quale non si esige altro che la rapidità. Quando dico macchinale, non creda che, facendolo, si possa fantasticare o ancor meno riflettere. No, l'aspetto tragico di questa situazione è che il lavoro è troppo macchinale per offrire materia al pensiero e impedisce tuttavia ogni altro pensiero. Pensare vuol dire andare più lentamente; ebbene ci sono medie di velocità, fissate da burocrati spietati, alle quali ci si deve attenere, sia per non essere licenziati, sia per guadagnare sufficientemente (il salario è a cottimo). Io non riesco ancora a realizzarle, per varie ragioni: mancanza di abitudine, naturale incapacità – che è notevole –, naturale lentezza nei movimenti, mal di testa, e una certa mania di pensare di cui non riesco a sbarazzarmi... [...] Quanto al tempo libero, teoricamente non è male con la giornata di otto ore; praticamente le ore di libertà sono assorbite da una stanchezza che spesso tocca l'abbruttimento. Per completare il quadro, aggiunga che in fabbrica si vive in una subordinazione perpetua e umiliante, sempre agli ordini dei capi. [...]

Questo non impedisce che – pur soffrendo per tutto ciò – io sia felice di essere qui più di quanto non riesca a dirle. [...] Sento, soprattutto di essere sfuggita a un mondo di astrazioni e di trovarmi fra uomini reali – buoni o cattivi, ma di una bontà o di una cattiveria autentiche. In fabbrica, la bontà soprattutto, quando esiste, è qualcosa di reale; perché il più piccolo atto di benevolenza, da un semplice sorriso fino a un gesto cortese, esige che si vinca sulla stanchezza, sull'ossessione del salario, su tutto quel che schiaccia e incita al ripiegamento su di sé. Allo stesso modo il pensiero richiede uno sforzo quasi miracoloso per innalzarsi al di sopra delle condizioni in cui si vive. Perché qui, in fabbrica, non è come all'università dove si è pagati per pensare o almeno per fingere che si pensi; qui la tendenza sarebbe piuttosto quella di pagare per non pensare; e quindi, quando si scorge un lampo d'intelligenza, si è certi che esso non inganna. [...]

Ho parlato abbastanza di me. Passiamo a lei. [...] Non farà molta strada, se continuerà a porsi come obiettivo principale quello di conoscere tutte le sensazioni possibili, perché, alla sua età, è cosa normale se è uno stato d'animo passeggero. La preferivo

quando mi diceva che aspirava a prendere contatto con la vita reale. Forse, crede che si tratti della stessa cosa: in realtà è proprio il contrario. Ci sono individui che sono vissuti solo di sensazioni e per le sensazioni; André Gide ne è un esempio. Di fatto, essi sono raggirati dalla vita; e poiché confusamente lo sentono, cadono in una tristezza profonda, dove non resta loro altra risorsa che quella di stordirsi mentendo miserevolmente a se stessi. Perché la realtà della vita non è la sensazione; è l'attività, intendo l'attività sia nel pensiero sia nell'azione. [...] Coloro che vivono di sensazioni non sono, materialmente e moralmente, altro che parassiti rispetto agli uomini lavoratori e creatori, i quali soltanto sono uomini. Aggiungo che questi ultimi, pur non ricercando le sensazioni, ne ricevono tuttavia di molto più vive e profonde, di meno artificiali e più vere di coloro che le ricercano. In definitiva, la ricerca della sensazione implica un egoismo che, per quanto mi concerne mi fa orrore. Essa non impedisce, evidentemente, di amare, ma induce a considerare gli esseri amati come semplici occasioni di godimento o di sofferenza e a dimenticare che essi esistono di per sé. Si vive in mezzo a fantasmi. Si sogna, piuttosto di vivere.

[...]

Mi sembra che dovrebbe poter reagire all'ambiente. Ha il regno illimitato dei libri; certo, è ben lontano dall'essere tutto, ma è molto, in particolare come preparazione a una vita più concreta. Vorrei anche vederla interessata al suo lavoro scolastico, può imparare molto più di quanto creda. Prima di tutto, a lavorare: finché si è incapaci di lavoro continuo, non si è buoni a niente in tutti gli ambiti; e poi, a formarsi lo spirito. Non voglio rifarle l'elogio della geometria. Per la fisica, le ho mai suggerito questo esercizio? Faccia la critica del suo manuale e delle lezioni, cerchi di distinguere quel che è correttamente ragionato da ciò che non lo è. Troverà in tal modo una quantità sorprendente di ragionamenti sbagliati. Mentre ci si diverte con questo gioco estremamente istruttivo, la lezione si fissa spesso nella memoria senza che ci si faccia caso. Per la storia e la geografia non vi si impartiscono che cose false, a forza di essere schematiche; ma se le impara bene, si darà una base solida per acquisire poi da sola nozioni reali sulla società umana nel tempo e nello spazio, [...]. Non le parlo del francese, sono certa che il suo stile si va formando. [...].

Credo che lei abbia un carattere che la condanna a soffrire molto, per tutta la vita. [...] Ma soffrire non è importante, tanto più

che proverà anche gioie intense. Quel che conta è non mancare la propria vita. Ebbene, per questo, è necessario disciplinarsi.

[...] Non le raccomanderò mai abbastanza di esercitare il più possibile i muscoli, le mani, gli occhi. Senza un simile esercizio ci si sente singolarmente incompleti.

Approfitti della primavera, respiri aria e sole [...], legga cose belle.

Comunicare per formarsi: aver cura di sé

Il segreto della condizione umana è nell'assenza di equilibrio
fra l'uomo e le forze della natura [...] che [...] lo sorpassano infinitamente;
c'è equilibrio solo nell'Azione mediante la quale l'uomo,
nel lavoro, ricrea la propria vita.
Simone Weil, *L'ombra e la grazia*

1. La formazione e il dialogo

La domanda da farsi, a un certo punto della vita, è esattamente quella che Calvino si pone al termine delle *Lezioni Americane* (1988), nelle battute finali, affermando:

Sono giunto al termine di questa mia apologia del romanzo come grande rete. Qualcuno potrà obiettare che più l'operazione tende alla moltiplicazione dei possibili più s'allontana da quell'unicum che è il *self* di chi scrive, la sincerità interiore, la verità. Al contrario, rispondo, chi siamo noi, chi è ciascuno di noi se non una combinatoria d'esperienze, d'informazioni, di letture, d'immaginazioni? Ogni vita è un'enciclopedia, una biblioteca, un inventario d'oggetti, un campionario di stili, dove tutto può essere continuamente rimescolato e riordinato in tutti i modi possibili. (*Ivi*, p. 120)

Potremmo obiettare che la sommatoria di esperienze, di informazioni, di letture, di immaginazioni potrebbe rappresentare l'elenco delle azioni della nostra vita, raccolte 'alla rinfusa' senza ordine, sconnesse dal contesto generale degli avvenimenti. Una vita, senza ordine, alla continua ricerca del meglio, del bene sommo, del piacere più intrigante. Una vita, come si usa dire, vissuta al massimo, a un certo punto della quale non rimane nulla da scoprire. Ogni vuoto è stato riempito, il silenzio è stato sostituito dal frastuono vocante del rumore, sempre più elevato, e il senso è stato dirottato verso il fare compulsivo.

Cosa ha a che vedere la vita, la vita vera, con questa pseudo parabola dell'esistenza? Moltissimo, potremmo rispondere, come

bravi amministratori dell'orientamento occidentale. Infatti, sono tante, non quantificabili, ma certo troppe, le vite vissute secondo queste direttive. Proprie o autoimposte. Allora il problema è quello, innanzitutto, di accorgersi che la vita vera sta da un'altra parte, in luoghi 'altri' rispetto a quelli che frequentiamo con soddisfatta contemplazione di noi stessi, vive in un tempo 'altro' rispetto a quello percepito solo superficialmente. Il luogo e il tempo dell'esistenza dovrebbero essere anche il luogo e il tempo dell'essere, dello stare, del divenire e del maturare, dovrebbero essere gli spazi e i secondi dell'esser-ci "qui e ora".

Come afferma Daniel Stern (2004, trad. it. 2005), la vita dovrebbe essere vissuta nella profondità del *momento presente*. Dovremmo iniziare a percepire fortemente proprio i *momenti presenti* della nostra esistenza e dovremmo riuscire a sentire che la nostra vita è composta da una serie interminabile di questi attimi intensi di tracce vissute. Perché ogni tempo che viviamo, ogni luogo che abitiamo, non siano determinati dal caso, perché non ci sia qualcuno che scelga per noi ciò che dobbiamo o non dobbiamo vivere.

Daniel Siegel scrive che dovremmo, come uomini e donne, raggiungere la pienezza della vita attraverso la dimensione della *mindfulness* (Siegel, 2007, trad. it. 2009). Che cosa è la *mindfulness*? Proprio la pienezza dell'attimo fuggente, la consapevolezza del "qui e ora", la percezione che gli attimi più evanescenti della nostra vita sono anche quelli che ci connotano, che ci definiscono, che parlano di noi e del nostro modo di essere. Al contempo, però, sono anche gli attimi in cui la giornata si scandisce, nelle routine della quotidianità, come anche negli eventi dell'eccezionalità.

La consapevolezza *mindful* della nostra mente e delle nostre azioni influenza il modo di essere e di vivere, ci rende partecipi, pienamente, delle esperienze del mondo interno e ci permette di immergersi nei dettagli della vita. Il modo, in cui porghiamo attenzione al momento presente, può influenzare direttamente il funzionamento del corpo, della mente, della vita psichica, con i suoi sentimenti e suoi pensieri, può soprattutto incidere, con un apporto benefico, sulle relazioni interpersonali (Ivi, p. 11). La *mindfulness* è, però, qualcosa di più di una consapevolezza profonda della vita, la sua applicazione impegna ad una riflessione più incisiva dell'atteggiamento metacognitivo nei confronti delle azioni compiute nella quotidianità, la *mindfulness* implica la possibilità di divenire consapevoli degli aspetti della mente (Ivi, p. 13). "Anziché vivere in

modo automatico e superficiale (*mindless*), la *mindfulness* ci rende consapevoli, e riflettendo sulla mente abbiamo la possibilità di fare delle scelte, ragion per cui diventa possibile cambiare” (*Ibidem*).

Dal punto di vista pedagogico è il cambiamento che ci interessa, sono le trasformazioni e le metamorfosi delle persone, lungo le età della vita, quelle di cui dobbiamo occuparci come educatori e formatori, a tutti i livelli, in quanto il processo di formazione dell'uomo ha come fine il raggiungimento di modificazioni interiori per costruire un modo nuovo di 'essere'. Tuttavia, non è mai da soli che cambiamo e che è possibile modificarci, è sempre con l'altro, con l'interlocutore, con il diverso, con il prossimo, che possiamo raggiungere un nuovo stato. Se la *mindfulness* è una dimensione del soggetto/uomo, che da individuo si fa persona umana, possiamo ritenere che solamente nel legame dialogico il singolo si possa aprire al processo della costruzione del sé. La direzione, poi, che tale processo formativo imbroccherà, dipenderà, in larga parte, dalle esperienze e dalle relazioni interpersonali che per tutto l'arco della vita saranno intercorse con gli altri. Se, nell'infanzia, è possibile pensare di non essere in grado di decidere, il processo di formazione umana del soggetto avviene proprio in rapporto al doppio registro della consapevolezza personale, che deve accrescersi, e degli apprendimenti dei saperi esterni che dipendono dagli ambienti frequentati. In tal senso, la *mindfulness* può essere insegnata, ma deve anche essere appresa. Se per insegnarla è necessario un percorso educativo che si snodi dalla famiglia, alla scuola, agli ambienti dell'extra scuola, alle dimensioni sociali, alle professioni e ai contesti lavorativi, per impararla è importante l'azione sul sé del soggetto adulto. Dunque, è necessario un dialogo interpersonale che si possa intrecciare fra il soggetto e l'ambiente, nelle sue multiple declinazioni. Il dialogo interpersonale e intrapersonale muta il soggetto nel suo cammino vitale. La dinamicità è la caratteristica del processo formativo di ogni uomo e questo processo deve essere guidato dal soggetto medesimo, deve farsene carico, nessuno al di là dell'uomo adulto può raccogliere il testimone della formazione che viene consegnato da famiglia, scuola, società.

La *mindfulness* è opera del singolo, ma è dagli altri significativi che ogni soggetto prende l'abbrivio, è dagli altri, come punti di riferimento, che ognuno si affranca, dagli altri, come basi sicure (Bowlby, 1988, tra. it. 1989) che ognuno viene educato, dagli altri come briccole (Trisciuzzi, 1995) che ogni persona diviene consa-

pevole della capacità di riflettere su di sé e sulle proprie azioni. Dunque, la *mindfulness* ha una valenza soggettiva che, però, deriva la propria efficacia dal rapporto con l'altro, sia il sé interiore, sia l'altro-da-sé, attraverso il dialogo continuo, biunivoco e circolare che ciascuno intrattiene con sé e con il proprio mondo. Come afferma Siegel: “Le relazioni interpersonali promuovono la longevità emotiva e ci aiutano a raggiungere stati di benessere e salute dal punto di vista medico [...]. Sto proponendo che la consapevolezza *mindful* sia una forma di relazione con se stessi, una forma di sintonizzazione, che crea stati di salute simili” (Siegel, 2007, trad. it. 2009, p. 23). Approfondendo la circolarità della comunicazione, all'interno delle relazioni interpersonali, però, si deduce che formarsi a questa tipologia di consapevolezza significa dare forma alla parte più profonda della soggettività, cosa che non avviene mai nella singolarità dell'azione, come già affermato, ma nello scambio reciproco e nel dialogo interpersonale.

Da una parte, la *mindfulness* può essere definita come consapevolezza riflessiva delle azioni compiute nel qui e nell'ora, in tal senso, è analogamente simile a quel processo di costruzione del legame con l'altro che Peter Fonagy e Mary Target hanno individuato con il nome di *mentalizzazione*. Sappiamo che la *mentalizzazione* non si correla solamente con la capacità dell'individuo di leggere la mente dell'altro, nel senso di essere in grado di approfondire una abilità metacognitiva, ma è ampiamente coordinata dalla capacità di modulazione degli stati affettivi. La *mentalizzazione*, infatti, rappresenta la declinazione pratico-esperienziale della *Funzione Riflessiva* che presiede alle regolazioni emotive. Tuttavia, Siegel afferma che la *mindfulness* è diversa anche dalla introspezione, intesa come conoscenza intrapsichica del sé, a sua volta diversificata, però, dalla capacità di dare significato al comportamento, regolandolo (Siegel, 2007, trad. it 2009, pp. 107-109).

“[...] Sembra evidente la differenza sia della *Funzione Riflessiva* sia della introspezione dalla *mindfulness*, la quale da un lato si avvicina all'introspezione (intesa come conoscenza intrapsichica di sé), ma la travalica in quanto intende connettersi a una “intelligenza emotiva” radicata nella totalità dell'insieme corpo/mente, e dall'altro si orienta alla capacità di conoscenza implicita delle mente (*Funzione Riflessiva*) considerandola parte dell'attitudine a preservare uno stato di piena consapevolezza, mentre si attraversa il fluttuante succedersi di momenti di esperienze sensoriali, relazio-

nali e non” (*Ivi*, p. 108). In pratica la consapevolezza non è ancora la consapevolezza *mindfulness*, avendo quest’ultima alcune qualità che travalicano la dimensione metacognitiva, come anche quella regolativo-emozionale; le qualità proprie della *mindfulness* sono la curiosità, l’apertura, l’accettazione e l’amore (*Ivi*, p. 22).

Ellen Langer (1989) ha coniato, anche, un nuovo aggettivo per il particolare tipo di apprendimento che attraverso la *mindfulness* può essere attuato. L’“apprendimento *mindful*” è un approccio che suggerisce l’apertura alle novità, un atteggiamento comunicativo e facilitante, una attenzione alle differenze, una sensibilità per contesti diversificati, una consapevolezza implicita ed esplicita delle prospettive di formazione che si prefigurano nelle diverse situazioni esperienziali. Dal punto di vista di un docente, l’apprendimento, così definito, sostiene l’uso del condizionale, del “può” al posto del “deve”, incoraggia l’idea di una possibilità, in luogo di una certezza definitiva. Lo stato flessibile della mente, infatti, permette di raggiungere punti di vista diversi, permette di dislocarsi dai propri definitivi stati mentali, aprendosi al ‘nuovo’ e all’‘oltre’. La riflessività che presiede al raggiungimento della consapevolezza *mindful* può essere insegnata e praticata, è possibile apprenderla ed esercitarla. Le tre dimensioni della 1) Recettività, della 2) Auto-osservazione, della 3) Riflessività (Siegel, 2008, trad. it. 2009, p. 243) sono, proprio, le declinazioni attraverso cui è possibile apprendere un nuovo modo di entrare in comunicazione con gli altri a partire da una formazione personale, senza la quale viene meno il senso della crescita e del divenire della persona umana.

2. *La cura di sé*

Le profonde analisi del sé che sono state accennate, precedentemente, si inquadrano in un contesto di studi pedagogici che guardano alla centralità della nozione di cura e, in modo particolare, di cura di sé. Tale paradigma è tornato all’attenzione delle ricerche filosofiche grazie al lavoro intenso di archeologia del sapere che Michel Foucault ha condotto, a partire dagli anni Ottanta del Novecento, prima, con una serie di lezioni tenute nell’anno accademico 1981-1982, presso il Collège de France, sul tema della cura di sé, raccolte successivamente in un volume dal titolo *L’ermeneutica del soggetto* (Foucault, 2001, trad. it. 2003), poi con un testo, usci-

to postumo, *La cura di sé* (Foucault, 1984, trad. it. 1985). La cura viene qui intesa come l'insieme delle pratiche filosofiche, ma vissute nella quotidianità degli esercizi, delle tecniche, degli addestramenti, che permetteva all'uomo dell'antichità greca e latina di farsi soggetto etico, portatore di una conoscenza personale, finalizzata alla vita buona e/o ben condotta. Dunque, la cura di sé, innanzitutto, attiene al modo in cui è possibile, per l'uomo antico, darsi una forma eticamente connotata. Dove, appunto, darsi forma o formarsi significava costruirsi eticamente, *per sé*, ma anche sempre *con* l'altro e *per* il mondo. La cura non è solo cura medica. Nella modernità si è diffusa con questa accezione e, oggi, se parliamo di cura la identifichiamo con la pratica medica della cura del corpo. Non così era nell'antichità, quando da Socrate in avanti, la cura del corpo era in stretta connessione con quella dell'anima, che si identificava con la mente.

La cura di sé, che Michel Foucault ha contribuito a diffondere come nuovo sapere sull'uomo, già era stata centrale nel pensiero filosofico di Martin Heidegger che, nel suo testo più importante *Essere e tempo* (1927, trad. it. 2005), aveva innalzato la Cura a categoria dell'essere. Proprio Heidegger aveva ricordato il nesso stringente fra cura e formazione attraverso una esemplificazione narrativa:

La "Cura", mentre stava attraversando un fiume, scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po' e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa avesse fatto, interviene Giove. La "Cura" lo prega di infondere lo spirito a quello che aveva formato. Giove acconsente volentieri. Ma quando la "Cura" pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva formato, Giove glielo proibì e pretendeva che fosse imposto il proprio. Mentre la "Cura" e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato formato fosse imposto il proprio nome, perché gli aveva dato una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò loro la seguente equa decisione: "Tu, Giove, poiché hai dato lo spirito, alla morte riceverai lo spirito; tu, Terra, poiché hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fintanto che esso vivrà lo possiederà la Cura. Poiché però la controversia riguarda il suo nome, si chiami homo poiché è fatto di humus (Terra)". (*Ivi*, p. 241)

In questa favola del II secolo d.C., raccolta da un autore latino di nome Igino, la forma dell'uomo, ovvero la sua costruzione, il suo divenire, prendono il nome di Cura a significare che la cura è proprio la connotazione più autentica dell'essere che si dà forma umana. Se trascriviamo questo sapere, nei termini delle conoscenze sull'origine delle relazioni interpersonali, non possiamo far altro che sottolineare come la cura sia densamente appartenente al campo di significanza delle relazioni intersoggettive e, dunque, come innervi la costituzione dell'uomo attraverso le medesime relazioni. La cura, allora, è cura della relazione interpersonale, del legame di attaccamento, ma anche del rapporto intersoggettivo di tipo educativo, come quello che intercorre fra genitori e figli o fra docenti e allievi. Per estensione, tuttavia, possiamo affermare che la cura permea ogni livello della formazione umana dell'uomo, giacché una formazione senza cura implicherebbe il venir meno della formazione autentica medesima.

Come scrive Foucault nel volume *La cura di sé*, ciò che emerge dall'accurata analisi dei testi greci e latini dei primi secoli, dopo la nascita di Cristo, è una attenzione a se stessi perseguita con ampiezza, costanza e puntualità (Foucault, 1984, trad. it, 1985, pp. 44-45) e ciò che colpisce è l'inquietudine per un corpo che deve celare e modificare il ricorso al proprio piacere, non per "un rafforzamento del codice che definisce gli atti proibiti, bensì [per] una intensificazione del rapporto con se stessi attraverso il quale ci si costituisce come soggetto dei propri atti" (*Ibidem*). Foucault sottolinea, ancora, come la riaffermazione dell'individualismo implichi fondamentalmente tre aspetti della soggettività antica che poi pervaderanno anche la matrice cristiana dell'uomo occidentale: il primo aspetto riguarda, proprio, l'atteggiamento individualistico caratterizzato dal valore attribuito al soggetto/uomo, nella doppia specificità di cittadino pubblico e privato, il secondo aspetto attiene alla valorizzazione della sfera privata di contro a quella pubblica, tipica della *polis greca*, e infine il terzo aspetto riguarda l'intensità dei rapporti con se stessi (*Ivi*, p. 46), implicando il ricorso a serie di pratiche e di conoscenze sul sé con il fine della purificazione e dell'edificazione della propria salvezza (*Ibidem*). Affinché questa cultura del sé, o arte dell'esistenza, possa diffondersi e sopravvivere diventerà necessario "occuparsi con molta dedizione di se stessi". Non con fini egoistici o strumentali, ma per ben vivere ovvero per salvare se stessi. Anche Plutarco, come attesta Foucault, affermava

che colui che desidera salvarsi deve curare se stesso in continuazione (*Ivi*, p. 49).

La cura di sé è sottolineata da Seneca nel *De brevitae vitae* (62 d.C.), quando afferma che gli unici a vivere sono coloro che dedicano il tempo alla saggezza (Seneca, *De brevitae vitae*, XIV, 1). Questi uomini non agiscono solamente per sé, ma anche per gli altri, nessuno fra loro non avrà tempo per l'altro, e nessuno fra loro lascerà partire il visitatore a mani vuote, saranno disponibili all'incontro di notte e di giorno (*Ivi*, XIV, 5); permetteranno ad ognuno di attingere dai loro insegnamenti e condivideranno i loro beni (*Ivi*, XV, 4). Infatti, continua Seneca, molto breve e molto ansiosa è la vita di coloro che dimenticano il passato, non si curano del presente e hanno timore del futuro, poiché, giunti al termine della loro ora, comprenderanno molto tardi di essere stati assorti in occupazioni vacue e vane (*Ivi*, XVI, 1). Certamente, queste indicazioni riguardano proprio insegnamenti di vita che attengono alla sfera della formazione umana dell'uomo (Foucault, 1984, trad. it., 1985, p. 53) dove, però, si rende evidente il fatto che tali pratiche di cura non siano indirizzate al sé, ovvero consacrate a se stessi, non costituiscano un esercizio di solitudine, ma di apertura all'altro ovvero si dimostrano una reale pratica sociale.

Il termine greco *epimeleia*, che può essere tradotto con 'cura', non sta a indicare solamente la cura di sé, ma la cura del padrone di casa verso i propri dipendenti, la cura di un malato, la cura del governante verso i cittadini; è una cura che richiede tempo all'interno dell'arco della giornata, è un tempo del fare che ha origine da una attività di meditazione ben precisa (*Ivi*, p. 54). Pitagorici, stoici, scettici analizzano le pratiche della cura di sé. Seneca, Epitteto e Marco Aurelio fanno tutti riferimento a un momento, di ogni giornata della vita, per poter trovare il giusto modo della cura di sé e per la cura dell'altro (*Ibidem*). Infatti, la cura di sé appare dalle *Lettere a Lucilio* di Seneca, dai *Ricordi* di Marco Aurelio, dalle *Diattribe* di Epitteto come una vera e propria attività di intensificazione dei rapporti sociali: "Pur essendo in quel momento in esilio, Seneca rivolge alla madre parole di conforto per aiutarla a sopportare quella circostanza sventurata e, forse, sciagure più grandi in futuro; il Serenus cui rivolge la lunga disquisizione sulla pace dello spirito è un giovane parente di provincia che egli tiene sotto la sua protezione [...]" (*Ivi*, p. 57). La cura di sé è una attività spirituale e materiale, è legata a scambi comunicativi con l'altro-da-sé, impegna a una donatività reciproca (*Ibidem*).

A tal proposito, un autore che ha messo a fuoco, in maniera particolarmente acuta, la dimensione della cura di sé come impegno pratico alla vita, espressa dagli scrittori, dai poeti, dai filosofi da Socrate in poi, e con evidenza maggiore durante il periodo dell'ellenismo greco e latino, è stato Pierre Hadot. In un volume dal titolo emblematico *Esercizi spirituali e filosofia antica* (Hadot, 2002, trad. it. 2005), uscito in una nuova edizione nel 2002, Hadot dimostra che gli *esercizi spirituali*, di cui quelli di Ignazio di Loyola rappresentano la versione cristiana, provengono da una tradizione greco-romana ampia e pervasiva, sono arrivati fino a noi e sono stati, appunto, divulgati come pratiche della cura di sé. Il concetto e l'espressione di *esercizio spirituale*, afferma Hadot (*Ivi*, p. 30-31), già diffusi nell'antico cristianesimo latino, derivano dal termine greco *askesis* usato negli ambienti del cristianesimo greco, laddove non indicavano pratiche di asceti, bensì di esercizi *spirituali*, appunto, diffusi nella tradizione della filosofia antica greca e romana. Qui, il termine spirituali rende il senso profondo di queste pratiche che non erano rivolte alla cura della dimensione cognitiva, del pensiero, ma riguardavano una conversione del corpo, della mente, delle emozioni. Lo spirituale rivela la vera origine degli esercizi che, al pari delle pratiche della cura di sé, precedentemente citate con Foucault, erano rivolti all'elevazione dell'uomo nella prospettiva di un ricongiungimento con il Mondo. Da qui, l'idea che la cura di sé che, abbiamo visto, è sempre cura dell'altro, sia anche una cura indisciungibile dal mondo, sia una cura dell'oltre ovvero del Tutto. Il senso della cura di sé che Hadot sottolinea, con enfasi particolare in dissonanza da Foucault, riguarda il fatto che gli esercizi, e la scrittura è uno di questi, non permettono solamente di "costituirsì un'identità spirituale, [ma trattano] di liberarsi della propria individualità per elevarsi all'universalità. È quindi inesatto parlare di "scrittura di sé"; non solo non si scrive di se stessi, ma la scrittura non costituisce il sé; come gli altri esercizi spirituali, essa muta il livello dell'io, lo universalizza. Il miracolo di questo esercizio, praticato nella solitudine, è che esso apre l'accesso all'universalità della ragione nel tempo e nello spazio. [...] Il valore terapeutico della scrittura consiste proprio in questo potere universalizzante" (*Ivi*, p. 175).

Quali sono allora gli esercizi che permettono all'uomo di elevarsi tramite la pratica della cura di sé? La filosofia come arte di vivere impegna tutta l'esistenza, seguire la regola non significa ap-

plificare una conoscenza, ma convertire il senso dell'essere, modificare radicalmente i motivi del vivere medesimo, darsi altri traguardi, altri fini, altre destinazioni. Sempre Hadot si sofferma su due elenchi di esercizi che ci provengono da un autore alessandrino, Filone di Alessandria, del I sec. d.C., e ci illustrano un panorama abbastanza completo della terapia filosofica della cura di sé. La prima lista comprende: “la ricerca [...], l'esame approfondito (*skepsi*), la lettura, l'ascolto, l'attenzione (*prosoché*), il dominio di sé (*encrateia*), l'indifferenza alle cose indifferenti” (*Ivi*, p. 34). La seconda lista ha un carattere più strumentale, forse, più vicino a ciò che i moderni hanno recepito degli strumenti della cura di sé e comprende: “le letture, le meditazioni (*meletai*), le terapie delle passioni, i ricordi di ciò che è bene, il dominio di sé, il compimento dei doveri” (*Ibidem*).

Come è ben evidente, ci sono alcune pratiche che sono giunte fino a noi e che, anzi, soprattutto, la pedagogia italiana ha contribuito in modo determinante a diffondere, si pensi ai testi autorevoli di Rita Fadda (1997), Franco Cambi (2010), Luigina Mortari (2006; 2009). Fra queste è possibile ricordare l'ascolto, la lettura, la scrittura, il dialogo, la ricerca intesa come riflessività e sapere critico. In un certo senso, la pedagogia ha assunto e accolto i saperi cognitivi, ma non ha sufficientemente approfondito la ricerca sulle pratiche di conversione del sé, quelle pratiche che in realtà rappresentano il cuore pensante di ogni uomo, quelle pratiche senza le quali anche la cura di sé non avrebbe né luogo, né significato. Hadot sottolinea quest'ultimo aspetto affermando che gli esercizi, precedentemente elencati, possono essere suddivisi in tre distinti gruppi: il primo, che contiene l'attenzione, la meditazione e il ricordo; il secondo gruppo, composto da esercizi di carattere intellettuale, che contiene l'ascolto, la lettura, la ricerca, la scrittura e l'esame approfondito, altresì chiamato pratica di riflessività; infine, il terzo gruppo, composto da esercizi più attivi sul sé, quali il dominio di sé, il compimento dei doveri, l'indifferenza alle cose indifferenti. Come è rilevabile, questo terzo gruppo ha caratteristiche di ordine etico-morali molto più marcate del secondo gruppo (*Ibidem*).

Ciò che ci interessa rilevare, riguardo all'importanza del tema della cura di sé, indissolubilmente connesso con la formazione del sé e dell'uomo, per tutto l'arco della vita, è il fatto, come afferma Hadot, di contro a Foucault, che il “movimento di interiorizza-

zione sia indissolubilmente legato a un altro movimento, grazie al quale ci si eleva a un livello spirituale superiore, in cui si ritrova un tipo diverso di esteriorizzazione, un'altra relazione con l'esteriorità, un nuovo modo di essere al mondo, che consiste nel prendere coscienza di sé come parte della Natura. [...]. Non si vive più nel mondo umano, convenzionale e abituale. [...]. Si pratica la "fisica" come esercizio spirituale. Ci si identifica così con un "altro" che è la Natura, la Ragione universale, presente in ogni individuo" (*Ivi*, p. 175). C'è un ribaltamento di prospettive in questo richiamo all'interiorizzazione, alla discesa nelle proprie profondità. Non è solamente una cura di sé, quella che viene richiamata, ma una apertura nuova al mondo, attraverso l'altro. La comprensione del sé, la lettura del sé, la capacità di sé, potremo dire, è "superamento di sé e universalizzazione" (*Ibidem*).

Questi ultimi passaggi svelano il denso significato del cammino di formazione che la cura del "qui e ora" ci impone. Il messaggio a cui siamo giunti ci fornisce una traccia di percorso per la formazione umana dell'uomo: a partire dalla relazione con il sé, la cura dei propri stati, diremmo oggi mentali, psichici, emotivi, affettivi, corporei, attua nella comunicazione con l'altro una apertura al mondo. L'uomo è *per sé*, ma essendo *per sé* è anche *per l'altro* e *per il mondo*. Relazione, comunicazione e cura si saldano in un'eterna ghirlanda brillante.

3. *L'attenzione e l'empatia*

La cura non è esercizio solamente per il sé. La cura non è esercizio solamente della relazione. La cura è esercizio anche del politico, dei modi di fare politica, delle maniere in cui la democrazia governa gli stati e le nazioni. Un settore interessante degli studi sulla cura, sviluppati nell'attualità novecentesca, in un ambito disciplinare diverso da quelli filosofico e pedagogico-educativo, è quello che riguarda la scienza della politica. In particolare, una autrice statunitense Jean Tronto affronta il tema della cura a partire dal presupposto che tale categoria possa uscire dagli ambiti del privato personale e possa affrontare declinazioni pubbliche. Come è già stato sottolineato, questo discorso non è estraneo all'antica riflessione ellenistica, anzi, sappiamo adesso che ne riprende la valenza più interessante, quella di una possibilità di universalizza-

zione della medesima nozione sviluppata per il sé. Tronto propone un modello della cura (Tronto, 1993, trad. it. 2006) che può essere applicato a contesti di vita diversi, partendo dal presupposto, però, che la cura possa essere considerata una categoria che permea tutte le azioni umane che gli uomini compiono per mantenere, continuare e riparare il mondo della vita, in modo tale da averne in cambio il benessere esistenziale (*Ivi*, p. 118). La cura, secondo questa accezione, è sia una pratica che una disposizione. La cura non riguarda solamente ciò che facciamo, ma anche *come* lo facciamo. Esattamente, come le indicazioni che già Hadot ci ha consegnato, la cura riguarda le relazioni che ogni essere umano intrattiene con il proprio simile, ma riguarda in eguale misura e importanza le relazioni che gruppi sociali intrattengono con altre comunità, riguarda il governo delle società e riguarda la cittadinanza.

Jean Tronto propone di analizzare il processo della cura in quattro fasi:

1. *l'interessarsi a*, ovvero il *caring about*: questo passaggio comporta il riconoscimento del bisogno di cura e avere la capacità di comprendere che la cura è necessaria. In termini etici ha una corrispondenza con una azione molto interessante, ma anche disattesa e sottovalutata dalle attuali dinamiche educative, quale è quella dell'attenzione.
2. *il prendersi cura di*, ovvero il *taking care of*: questo passaggio comporta l'assunzione di responsabilità nei confronti del destinatario della cura. Implica uno stadio successivo a quello del riconoscimento del bisogno, significa, infatti, prendersi la responsabilità di agire per migliorare le condizioni dell'oggetto della relazione.
3. *il prestare cura*, ovvero il *care-giving*: questo passaggio comporta che i bisogni di cura siano effettivamente soddisfatti. Implica una azione effettiva per il raggiungimento del benessere richiesto. Implica la capacità di riuscire a portare la cura.
4. *il ricevere cura*, ovvero il *care-receiving*: questo passaggio attesta che anche il destinatario della cura deve partecipare al processo in maniera attiva. Il secondo membro della relazione risponderà alla cura che riceve e ciò implica il senso della reattività. Nel caso delle cure genitoriali questo aspetto è molto importante e viene indicato con il termine di *responsività*. (*Ivi*, pp. 121-123).

Ogni passaggio, fra quelli indicati, è necessario per l'espressione di un processo di cura che riesca a interpretare la profondità della relazione educativa e formativa. Tuttavia, fra questi, il primo passaggio, quello inerente l'attenzione, lo ritroviamo in pari maniera sia negli scritti stoici, sia in quelli neurobiologici, alla Siegel, sia in quelli di Tronto che nelle teorizzazioni di filosofe come Edith Stein, Simone Weil, Maria Zambrano. Colpisce la trasversalità degli approcci e l'unicità dell'atteggiamento.

In modo particolare, l'attenzione di matrice greco-ellenistica, uno fra gli esercizi spirituali che abbiamo elencato, è la *prosoché*, "l'atteggiamento spirituale fondamentale dello stoico" (Hadot, 2002, trad. it., 2005, p. 34). L'attenzione è la *vigilanza*, l'atteggiamento dell'esser desto, dell'aver piena consapevolezza dello spirito tensionalmente disposto all'attualità più immediata. La vigilanza è una concentrazione sul momento presente, libera dalle passioni dipendenti dagli stati del passato e del futuro, molto spesso svincolati dalla nostra stessa possibilità di controllo. La vigilanza ci permette di padroneggiare l'esiguità della minima azione, nostra ed altrui; ci permette di aprirci al valore infinito di ogni istante e di rispondere alle domande più immediate che la vita ci porge. L'attenzione, anche per Tronto, è il punto più elevato da cui iniziare ad orientare il nostro atteggiamento di cura per sé e per il mondo. Come potremo occuparci del bisogno degli altri, se non ne siamo consapevoli, se non siamo attenti al riconoscimento degli stati di indigenza morale, materiale, psichica e affettiva?

Il primo passo è l'esercizio continuato e sostenuto dell'attenzione, intesa come *a-tendere*, secondo l'insegnamento di Edith Stein che, con occhi pieni di stupore, indica il modo con cui dobbiamo avvicinarci al mondo e scoprirne le intime bellezze, appunto con lo sguardo stupito di colui che *a-tende* che va verso, che si orienta a, che si tende verso l'altro. Esattamente, come Simone Weil richiama a disporre il pensiero: l'attenzione è sospensione del pensiero, concentrazione esterna, svuotamento, per far posto a ciò che entrerà della verità più piena. L'attenzione è un modo di essere, è una disposizione etica, non si impara l'attenzione una volta per tutte, ma la si esercita in un *continuum* di passaggi e metamorfosi. L'attenzione è trasformazione piena dell'uomo, poiché, abbandonati i propri sguardi, diveniamo pieni dello sguardo altrui, ci riempiamo dello sguardo e dell'oltre che l'altro-da-noi ci consegna. Il cammino educativo è molto intenso se desidereremo giungere

all'atto di attenzione più pieno, quello appunto che si dà con lo svuotamento della propria persona. Al contrario, come ben illustra Tronto (Tronto, 1993, trad. it. 2006, pp. 147-148), l'incapacità di prestare attenzione è descritta da Hannah Arendt nel volume *La banalità del male* (Arendt, 1958, trad. it. 2001), dove l'impossibilità di prestare attenzione al destino altrui è stata personificata da Adolf Eichmann, amministratore del male, tanto efferato, quanto banale, nell'interpretazione quotidiana di atti, di pensieri, di comportamenti scissi dalle dimensioni profonde dell'esistenza. Il male emerge dall'ignoranza, dalla non conoscenza, dall'adeguatezza ai sistemi conformanti, laddove l'insensibilità diviene la cifra della mancanza di umanità.

L'attenzione si lega all'ascolto e all'empatia, anzi, è il primo movimento attraverso cui è possibile ascoltare l'altro e provare empatia. La comunicazione inizia dove comincia l'atto dell'attenzione. La comunicazione formativa, che implica una trasformazione degli uomini che la vivono, ha inizio da un movimento di attenzione per l'altro.

L'attenzione è il primo movimento dell'empatia, il luogo del sentire l'altro, il livello più elevato della qualità comunicativa che contraddistingue una relazione interpersonale. Se l'empatia permea la relazione, allora le dimensioni educative e formative emergeranno dall'intenzionalità del sentire più profondo. Usando la metafora neurobiologica potremo dire che l'attenzione è la *mindfulness* del soggetto contemporaneo. L'uso che ne potremo fare è proprio quello di una qualificazione delle relazioni e delle comunicazioni, in ogni ambito vitale, nella famiglia, a scuola, come sul luogo di lavoro. Anche l'empatia richiede un esercizio elevato di sé, potremo dire. Perché l'empatia può ben rappresentare il termine, il fine della disposizione attentiva?

Per mezzo dell'attuazione dei gradi dell'empatia è possibile arrivare all'altro e agire uno stato di sintonizzazione intenzionale, di comunicazione congruente e profonda. Per agire con atteggiamento empatico è necessario istruire un percorso di cura: l'empatia stessa è la cura della comunicazione e vede nell'altro il termine di questa disposizione che non è mai per sé, ma sempre per l'apertura al mondo. L'empatia trattiene il valore etico che ci permette di affermare l'apertura disinteressata, emancipativa e trasformativa. Da qui, appunto, il passaggio a considerare queste disposizioni umane come strumenti della cura, da apprendere, da insegnare, da

comunicare, da diffondere per cambiare, radicalmente il modo delle relazioni interpersonali, proprio oggi, in un'epoca della velocità, del disinteresse, della dis-*attenzione esistenziale*.

L'attenzione è il primo movimento, implica il riconoscimento delle emozioni corporee, una sorta di condivisione degli stati affettivi: la madre riconosce il pianto del proprio figlio, l'educatore percepisce l'atteggiamento del bambino che soffre, il docente si rende conto del disagio degli allievi. Molti sono i segni, di carattere corporeo, manifestazioni emotive, il piangere, il sorridere, l'arrossire, lo sbiancare in volto. Senza una attenzione ben indirizzata, ma anche esercitata con costanza e desiderio di riconoscimento, non sarà facile accorgersi degli stati mutevoli delle espressioni o degli atteggiamenti dei nostri interlocutori.

La memoria è il secondo movimento: implica la consapevolezza dei propri stati mentali, il ricordo del proprio passato, la memoria di un sentire antico che, però, ha educato il soggetto del presente. Siamo ciò che siamo *a causa e per* gli eventi e le esperienze vissute. Avere memoria dei fatti, una memoria coerente, non sfumata o alterata, significa saper mantenere un'immagine del proprio sé non fusa con l'ambiente esterno, una rappresentazione di sé matura e non invischiata con stati affettivi ed emotivi non propri.

La re-attività, la responsività, l'auto-regolazione sono modi di affermare il senso del terzo movimento del costruito empatico. In questo terzo passaggio, i soggetti della relazione sono consapevoli del legame che li unisce e hanno un sentimento comune di comprensione degli stati emotivo-affettivi e corporei dell'altro. Questo terzo movimento impegna i soggetti a un riconoscimento attuato *a causa e per* i precedenti movimenti. È l'insieme dei tre passaggi che permette, ai soggetti che si trovano a relazionarsi empaticamente, di provare una nuova esperienza di sentire e, così facendo, permette di arricchire il sapere sul mondo e la conoscenza personale.

L'empatia, al modo in cui è stata descritta, fu per la prima volta studiata da Edith Stein nel 1917 (1917, trad. it. 1984). Oggi, risultano confermate quelle scoperte filosofiche che riguardavano *il sentire l'altro* e che si legarono, da subito, al modello etico che sentire l'altro comportava.

Questa è la sfida futura da diffondere. La cura di sé attiva sempre una dimensione empatica, ecco, gli uomini delle società contemporanee devono trovare la via per andare a fondo. Non si tratta solamente di diffondere le capacità comunicative, non si tratta sol-

tanto di saper comunicare per saper entrare in relazione, si tratta di interessarsi all'altro, di fare attenzione agli aspetti del qui e dell'ora, di avere la capacità di capire che l'apertura al mondo dell'altro implica un arricchimento di conoscenza personale e universale. Si tratta di avere atteggiamenti empatici per agire con coerenza e congruenza nei confronti dei figli, degli allievi, dei discenti. L'azione empatica è quell'azione che *impegna all'altro* almeno quanto impegna l'io/sé: è un trasferimento di benessere ambientale. L'ambiente è quello delle relazioni umane. Se non porgeremo lo sguardo a una dislocazione empatica, sarà impossibile agire secondo la virtù morale. Oggi, parlare di virtù è quanto mai arduo, almeno quanto lo è parlare di esercizi spirituali e di ricerca del sentire l'altro per costruire comunità e democrazie.

Siamo giunti alla prospettiva che ci obbliga a fare attenzione, se vorremo vivere con pienezza gli atti della nostra quotidianità di soggetti adulti e in formazione continua. Non potremo esimerci dalla riflessione etica che la comunicazione e la relazione con l'altro ci impongono. Un'etica del vivere in famiglia, come sul luogo di lavoro, è un'etica donativa. Sempre, se vorremo dare continuità ai luoghi delle nostre professioni, agli spazi dei nostri affetti, a ciò che al fondo vale la pena di vivere. In un'epoca di totale incertezza del futuro e di radicale inconsapevolezza del presente, è necessario uscire da sé per trovare la spinta ad agire bene: un bene aperto e attento, un bene non egoistico, ma amorevole e solidale.

Martin Buber, *Io e tu*¹

Martin Buber può essere considerato uno dei più importanti intellettuali ebrei del Novecento. Nacque a Vienna nel 1878, ma trascorse la sua infanzia in Galizia, affidato ai nonni paterni, Salomon e Adele Buber, fin dall'età di tre anni, dopo la separazione dei genitori Karl Buber e Elise Wurgast. L'influenza familiare fu determinante per lo sviluppo del giovane Buber che apprese dal nonno paterno, studioso illustre di tradizione ebraica, una raffinata educazione e dalla nonna l'*amore per la parola*. Di nuovo a Vienna, appena adolescente, fin dal 1896, seguì gli studi filosofici da Lipsia, a Zurigo, a Berlino, avvicinando autorevoli pensatori come George Simmel e Wilhelm Dilthey. Aderì al movimento sionista e si impegnò in una intensa attività politica per la promozione della cultura e della coscienza ebraica. Insegnò filosofia a Francoforte fin dal 1923 ma, in seguito all'avvento del nazismo, dovette abbandonare l'insegnamento nel 1933. Nel 1935 gli fu imposto il divieto di parlare in pubblico e, nel 1938, fu costretto a emigrare a Gerusalemme dove morì nel 1965. Martin Buber è il più interessante rappresentante, fra i filosofi del Novecento, della filosofia dialogica. Tematiche centrali del suo multiforme pensiero dialogico sono la filosofia della relazione, ancorché definita dialogica, l'umanismo biblico, la concezione della comunità religiosa, l'attitudine alla pacificazione. Il primo dei suoi più importanti scritti è proprio quello di cui, a seguire, vengono dati alcuni stralci, *Ich und du*, pubblicato nel 1923. In questi testi viene espressa la via autentica per il superamento della crisi dell'uomo contemporaneo: proprio quella della relazione con l'altro-da-sé. La via per ritrovare se stesso, l'uomo la sperimenterà nella relazione interpersonale, prima con se stesso, poi con l'altro e infine con la comunità che rappresenta il mondo. Non l'uomo come singolo, ma il *tra*, la relazione, rappresentano la costituzione più vera e autentica dell'uomo.



1 Buber M., *Io e tu*, (1923), in Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, (1991), trad. it., Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1993, pp. 60-157.

Parte Prima

Il mondo ha per l'uomo due volti, secondo il suo duplice atteggiamento.

L'atteggiamento dell'uomo è duplice per la duplicità delle parole fondamentali che egli dice.

Le parole fondamentali non sono singole, ma coppie di parole.

Una di queste parole fondamentali è la coppia io-tu.

L'altra parola fondamentale è la coppia io-esso; dove, al posto dell'esso, si possono sostituire le parole lui o lei, senza che la parola fondamentale cambi.

E così anche l'io dell'uomo è duplice.

Perché l'io della parola fondamentale io-tu è diverso da quello della parola fondamentale io-esso.

*

Le parole fondamentali non attestano qualcosa che esista al di fuori di esse, ma, una volta dette, fondano un'entità.

Le parole fondamentali sono dette insieme all'essere.

Quando si dice tu, si dice insieme l'io della coppia io-tu.

Quando si dice esso, si dice insieme l'io della coppia io-esso.

La parola fondamentale io-tu si può dire solo con l'intero essere.

La parola fondamentale io-esso non può mai essere detta con l'intero essere.

*

Non c'è alcun io in sé, ma solo l'io della parola fondamentale io-tu, e l'io della parola fondamentale io-esso.

Quando l'uomo dice io intende uno dei due. Quando si dice io, è presente l'io che egli intende. Anche se dice tu o esso, è presente l'io dell'una o dell'altra parola fondamentale.

Essere io e dire io sono la stessa cosa. Dire io e dire una delle parole fondamentali sono la stessa cosa.

Chi dice una parola fondamentale entra nella parola e la abita.

*

La vita dell'essere umano non consiste soltanto nell'ambito dei verbi transitivi. Non consiste soltanto in attività che hanno un

qualcosa per oggetto. Percepisco qualcosa. Provo qualcosa. Mi rappresento qualcosa. Sento qualcosa. Penso qualcosa. La vita dell'essere umano non consiste solo in questo e in cose di questo genere.

Tutto questo e cose di questo genere insieme fondano il regno dell'esso.

Ma il regno del tu ha un altro fondamento.

*

Chi dice tu non ha alcun qualcosa per oggetto. Poiché dove è qualcosa, è un altro qualcosa; ogni esso confina con un altro esso; l'esso è tale, solo in quanto confina con un altro. Ma dove si dice tu, non c'è alcun qualcosa. Il tu non confina.

Chi dice tu non ha alcun qualcosa, non ha nulla. Ma sta nella relazione.²

*

Si dice che l'uomo fa esperienza [...] del suo mondo. Che cosa vuol dire? L'uomo percorre la superficie delle cose e ne fa esperienza. Ne trae un sapere sul modo in cui sono fatte, un'esperienza. Fa esperienza di ciò che concerne le cose.

Ma non solo le esperienze portano il mondo all'uomo.

Perché gli portano soltanto un mondo che consiste di esso e sempre ancora di esso, di lui e di lui e di lei e di lei e ancora di esso.

[...]

*

Colui che fa esperienza non ha parte al mondo. L'esperienza è "in lui", e non tra lui e il mondo.

Il mondo non ha parte all'esperienza. Si lascia esperire, ma questo non lo riguarda, perché non vi contribuisce per nulla, e non gliene viene nulla.

*

2 Con il termine «relazione» (*Beziehung*) Buber indica esclusivamente il rapporto io-tu, non il rapporto io-esso.

Il mondo come esperienza appartiene alla parola fondamentale io-esso. La parola fondamentale io-tu fonda il mondo della relazione.

*

Sono tre le sfere in cui si instaura il mondo della relazione [...].

La prima è la vita con la natura. Qui la relazione oscilla nel buio, al di sotto della parola. Le creature reagiscono di fronte a noi, ma non hanno la possibilità di giungere fino a noi, e il nostro dir-tu a loro è fissato alla soglia della parola.

La seconda è la vita con gli uomini. Qui la relazione è manifesta, in forma di parola. Possiamo dare e ricevere il tu.

La terza è la vita con le essenze spirituali. Qui la relazione è avvolta nelle nubi, ma capace di manifestarsi, muta, ma creatrice di parola. Non usiamo alcun tu e tuttavia ci sentiamo chiamati, rispondiamo – costruendo, pensando, agendo: diciamo con il nostro essere la parola fondamentale, senza poter dire tu con le labbra.

Ma come possiamo rapportare al mondo della parola fondamentale ciò che è al di fuori della parola [...]?

In ogni sfera, attraverso ogni cosa che ci si fa presente, lanciamo uno sguardo al margine del Tu eterno, in ognuno ve ne cogliamo un soffio, in ogni tu ci appelliamo al Tu eterno, in ogni sfera secondo il suo modo.

[...]

Il tu mi incontra per grazia – non si trova nella ricerca. Ma è un'azione del mio essere, una mia azione essenziale, che io gli rivolga la parola fondamentale.

Il tu mi incontra. Ma io entro con lui in una relazione immediata. Così la relazione è al tempo stesso essere scelti e scegliere, patire e agire. Allo stesso modo un agire dell'intero essere deve divenire simile al patire, quando si sospende ogni agire particolare e insieme a esso ogni sensazione attiva che si fondi solo nei limiti di quell'agire [...].

Solo con l'intero essere si può dire la parola fondamentale io-tu. L'unificazione e la fusione con l'intero essere non può mai avvenire attraverso di me, né mai senza di me. Divento io nel tu; diventando io, dico tu.

Ogni vita reale è incontro.

*

La relazione al tu è immediata. Tra l'io e il tu non vi è alcuna conoscenza concettuale, alcuna precomprensione, alcuna fantasia; e persino la memoria si trasforma, poiché precipita dalla particolarità alla totalità. Tra l'io e il tu non vi è alcun fine, alcun desiderio, alcuna anticipazione; e persino l'anelito si trasforma, poiché precipita dal sogno nell'apparizione: ogni mezzo è impedimento. L'incontro avviene dove è caduto ogni mezzo.

[...]

[...] All'inizio è la relazione: categoria dell'essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell'anima; è l'a priori della relazione, il *tu innato* [...].

Le relazioni dell'esperienza vissuta realizzano nel tu che incontrano il tu innato; trova fondamento nell'a priori della relazione il fatto che il tu, afferrato come ciò che ci sta di fronte, colto nell'esclusività, possa essere appellato con la parola fondamentale.

Il tu innato produce molto presto i suoi effetti nell'istinto del contatto (dapprima istinto del "toccare" tattile, e poi di quello visivo, di un altro essere), così che sempre più chiaramente viene a significare la reciprocità, la "tenerezza". Ma anche l'istinto della creatività, che compare più tardi [...], si determina per mezzo del tu innato, così che ne deriva una "personificazione" del prodotto, un "discorso". L'evoluzione dell'anima nel bambino è inseparabilmente congiunta all'evoluzione del desiderio del tu, soddisfatto o deluso, al gioco dei suoi esperimenti e alla tragica serietà del suo disorientamento. Il tentativo di ricondurre questi fenomeni ad ambiti limitati ne pregiudica l'autentica comprensione; si può pretendere di comprendere solo se, osservandoli ed esaminandoli, si indugia nel ricordo della loro origine cosmica e metacosmica: di quel protendersi dall'indiviso mondo preformale originario, da cui è uscito sì l'individuo, nato al mondo con un corpo fisico, ma non è ancora completamente emerso l'essere vivente, in atto; da quel mondo da cui l'essere si deve anzi sciogliere poco per volta, entrando nelle relazioni.

*

L'uomo diventa io a contatto con il tu. Ciò che sta di fronte viene e si dilegua, eventi di relazione si condensano e si disperdono, e in questo scambio, ogni volta accresciuta, si fa chiara la coscienza di quell'elemento che rimane uguale fra i due, la coscienza dell'io. Certo, essa appare ancora solo nella trama del rapporto, nella relazione con il tu, come farsi riconoscibile di ciò che si protende verso il tu, ma non è il tu, pur prorompendo con sempre più forza, fino al punto in cui il legame si spezza e, per un istante, l'io sta di fronte a se stesso, a quello che è stato separato, come di fronte a un tu, per prendere possesso di sé e da allora in poi entrare consapevolmente nelle relazioni. [...].

Si chiede: come stanno le cose nel rapporto io-tu tra gli uomini? Questo rapporto è sempre nella piena reciprocità? È capace di esserlo, può esserlo sempre? Non è, come tutto ciò che è umano, consegnato alla limitatezza della nostra insufficienza? Non è sottoposto anche alla limitatezza delle leggi interne del nostro vivere comune?

Il primo di questi impedimenti è sufficientemente noto. Dal tuo stesso sguardo rivolto giorno dopo giorno agli occhi sorprendentemente alzati verso di te del tuo "prossimo" che ha ancora bisogno di te, fino al malinconico sguardo dell'uomo santo, che volta a volta inutilmente ti offre il grande dono: tutto ti dice che la piena mutualità non è intrinseca alla vita in comune dell'uomo. È una grazia a cui si deve essere costantemente preparati e che mai si ha la garanzia di ottenere.

Tuttavia c'è anche più di un rapporto io-tu che, per com'è fatto, non può dispiegarsi a piena mutualità, se deve durare così com'è. Altrove [...] ho caratterizzato come un rapporto di questo tipo il rapporto dell'educatore autentico nei confronti del suo educando. Per poter favorire la realizzazione delle migliori possibilità del proprio allievo, il maestro deve vedere in lui questa particolare persona, nella sua potenzialità e nella sua attualità; più esattamente, non deve conoscerlo come somma di qualità, desideri, inibizioni; deve diventare consapevole di lui come di una totalità e in questa sua totalità confermarlo. Ma questo gli riesce soltanto se, volta a volta, lo incontra come compagno in una situazione bipolare. E, affinché la sua influenza su di lui sia unitariamente significativa, egli deve di volta in volta vivere questa situazione, in ogni suo momento, non semplicemente a partire dal proprio polo, ma anche da

quello di colui che gli sta di fronte; deve esercitare quella forma di realizzazione che io chiamo di ricomprensione. Tuttavia, benché la cosa che importa sia che l'educatore risvegli anche nell'educando il rapporto io-tu e che questi intenda l'educatore e lo confermi a sua volta come persona determinata, la particolare relazione educativa non potrebbe avere luogo se l'educando esercitasse a sua volta la ricomprensione, e quindi facesse esperienza della parte dell'educatore nella situazione comune. Che la relazione io-tu abbia termine, o che acquisti il carattere totalmente diverso dell'amicizia: ciò dimostra che alla relazione specificatamente educativa è, in quanto tale, interdetta la piena mutualità.

La relazione tra un vero psicoterapeuta e il suo paziente ci offre un altro esempio, non meno istruttivo, della limitatezza normativa della mutualità. Se il terapeuta si accontenta di "analizzare" il paziente, cioè di portare alla luce dal suo microcosmo fattori inconsci e di impiegare le energie, trasformate dall'analisi che le ha fatte emergere, in un consapevole lavoro vitale, può darsi che gli riesca di riparare parecchio. Nel migliore dei casi può aiutare un'anima dispersa, carente di struttura, a raccogliersi e a ordinarsi in qualche modo. Ma non compirà quanto gli viene specificamente richiesto, la rigenerazione di un centro personale atrofizzato. Ciò riesce solo a colui che, con lo sguardo acuto del medico, comprende l'unità latente e sepolta dell'anima sofferente, e ciò si ottiene soltanto nell'atteggiamento partecipante da persona a persona, non nell'osservazione e nell'esame di un oggetto. Per promuovere coerentemente la liberazione e l'attualizzazione di quell'unità a un nuovo accordo della persona con il mondo, il medico, come quell'educatore, non deve a sua volta fermarsi lì, al proprio polo della relazione bipolare, ma porsi all'altro polo con la potenza del rendere presenza, e fare esperienza dell'effetto della sua stessa azione. Ma, ancora una volta, la relazione specifica, "salvifica", cesserebbe nel momento in cui il paziente acconsentisse, e gli riuscisse, di esercitare a sua volta la ricomprensione, di vivere l'avvenimento anche dal polo del medico. Guarire, come educare, riesce solo a colui che si pone di fronte come vivente, e che tuttavia si sottrae. [...]

Ogni rapporto io-tu all'interno di una relazione, che si specifica come un mirato operare da una parte sull'altra, esiste grazie a una mutualità destinata a non divenire mai piena. [...]

Romano Guardini, *Lettere sull'autoformazione*³

Nato a Verona nel 1885, già nel 1886 la famiglia si trasferì a Magonza in Germania. Qui, Romano Guardini visse tutta la vita divenendo una delle più interessanti figure di intellettuale cattolico del Novecento. Dopo gli inizi universitari dei corsi di chimica e di economia, entrò in seminario. Studiò teologia a Tubinga e a Friburgo, dove, nel 1915 ottenne il dottorato con una tesi su San Bonaventura. Nel 1910 fu ordinato sacerdote e divenne parroco a Magonza. Dal 1923, insegnò filosofia della religione e visione cattolica del mondo a Berlino fin quando, nel 1939, non gli fu tolta la cattedra a causa del regime nazista. Si ritirò, allora, a Mooshausen, dove già aveva tenuto fin dal 1917 un cenacolo di giovani. Qui, guidò un'esperienza di vita comunitaria i cui principi sono disseminati nelle sue molteplici e multiformi pubblicazioni. Tuttavia, tale esperienza di comunità trova felice sintesi nel volume *Lettere sull'autoformazione*, di cui sono riportati alcuni passi. Dopo il 1945, Romano Guardini tornò a insegnare a Tubinga e a Monaco. Si è spento nel 1968. Certamente, una delle personalità più incisive del cattolicesimo tedesco del Novecento, ha sviluppato un profondo pensiero sulla persona umana e sul senso dell'esistere, facendo della domanda radicale relativa all'essenza dell'uomo e al suo esserci nel mondo il centro della propria ricerca. Le *Lettere sull'autoformazione* uscirono per la prima edizione nel 1921, ma rappresentano un gioiello di limpidezza etica sul senso da dare alla propria vita e al proprio cammino nel mondo.



Lettera Prima *La gioia nel cuore*

Noi vogliamo far sì che il nostro cuore divenga lieto. Non allegro, che è qualcosa di completamente diverso. Essere allegri è un fatto esterno, rumoroso e presto si dissolve. La gioia invece vive

3 Guardini R., *Lettere sull'autoformazione*, (1959), trad. it., Brescia, Morcelliana, 1999⁶, pp. 7-13, 29-45.

nell'intimo, silente, è profondamente radicata. Essa è la sorella della serietà; dove è l'una è anche l'altra.

Si dà certamente una lieta gioia sulla quale non si ha alcun potere. Quella gioia che investe qualcuno, grande, profonda: di essa la Sacra Scrittura che è come un fiume; oppure quella ridente gioia che trasforma ogni cosa, così che il mondo è tutto illuminato; essa viene e va, a piacer suo. Non si può far altro che accettarla quando viene ed avvertire la sua mancanza quando se n'è andata. Quella gioia che germoglia dalla forza e dalla sicurezza di una giovane vita; o anche l'altra, rara, che riluce in uomini eletti, dall'intima chiarezza della loro essenza, sulla quale non si ha scelta. C'è, o non c'è. Tuttavia anche nei suoi confronti ci si può chieder se essa sia un elemento di raccoglimento o di dispersione.

Ma qui si deve parlare di quella lieta gioia verso la quale è possibile aprirsi una strada. Ciascuno la può possedere, allo stesso titolo, qualunque sia la sua natura. Essa deve anche essere indipendente da ore buone o cattive, da giorni vigorosi o stracchi. Noi vogliamo qui meditare sul come si può aprire ad essa la via. Non proviene dal denaro, da una vita comoda, o dal fatto d'essere riveriti dalla gente, anche se da tutto questo possa essere influenzata. Viene piuttosto dalle cose nobili: da un lavoro intenso; da una parola gentile, che si è sentita o si è potuta dire; dal fatto di essersi opposti coraggiosamente all'errore di qualcuno o di aver raggiunta una veduta chiara in una questione importante. [...]

Come si apre la strada alla gioia? Come si può far sì ch'essa fluisca nell'anima? Questo è il problema. [...]. Forse tu conosci altre strade. Io vorrei proporti la seguente, perché su di essa è un bellissimo andare. Ciò che di più profondo vi è in noi, è il modo delle nostre intenzioni. [...].

Non cerchiamo ciò che ci conviene o che noi preferiremmo. Ma domandiamoci lealmente: che cosa devo fare ora? A questo dobbiamo rivolgere la nostra attenzione, e non lasciarci trarre in inganno. Lasciarci trarre in inganno? E da chi? Da noi stessi. Dal capriccio, dalla volubilità, dall'indolenza verso noi stessi. Noi dobbiamo diventare inflessibili. Dobbiamo avere velocità nel vedere ben chiaro come la cosa sta in realtà.

Quindi: io devo fare questo ora: Sì, [...], volentieri. Quest'ultima parola decide tutto, è ciò che importa. Non a malincuore; non perché si deve; non zoppicando e fiacchi; ma volentieri. Questa parola bisogna però dirla col cuore, non solo col pensiero o sempli-

cemente con le labbra. Bisogna dirla con la volontà. E, anzi, sempre più profondamente. Capisci? Sempre più profondamente deve penetrare nel cuore. Poiché, nell'intimo, c'è ancora molta riluttanza e molta resistenza. Bisogna dissolverle con la parola "volentieri". Là dove ci sono ancora, in noi, delle ottusità e delle inerzie, essa deve penetrare col suo splendore come una chiara, forte luce; sempre più profondamente, sempre più rapidamente, [...].

Ma noi abbiamo anche un corpo. Non lo possiamo dimenticare. Quando l'uomo è abbattuto che cosa fa il corpo? Si accascia. Ma se l'uomo è lieto, il corpo si erge. Questa è la gioia del corpo: un comportamento energetico. Questo deve essere l'esercizio: mantenerci eretti. [...]. Però dobbiamo essere eretti al di dentro, non solo esternamente. Il corpo vuol sempre lasciarsi andare; e preme su se stesso e tutto diventa ottuso e pesante. Perciò star dritti anche nell'intimo. E quando siamo abbattuti, proprio allora occorre tenerci eretti. Fortemente eretti di dentro e di fuori: puri, quindi nell'anima. Se entriamo in una camera ammuffita, spalanchiamo porte e finestre, facciamo entrare aria, luce, e poi, [...]: fuori tutti quei grigi oggetti polverosi, fuori! [...]. Ancora una cosa però: ci si deve anche preoccupare di avere nella propria camera una sorgente di gioia. Che mai? Può essere una pianta viva. La pianta allieta perché in essa senza posa qualche cosa cresce, e verdeggia, e fiorisce. Oppure un quadro allegro, una veduta di paesi attraverso i quali una volta tu abbia vagabondato. Riempiti gli occhi di tale visione di tanto in tanto. Com'è ampio! Com'è fresco il bosco, e chiaro il cielo! Come sono libere le cime. Questo è mio, tutto mio. O una canzone. Cantala per te. E tutto in te si farà chiaro. O una bella poesia: agisce come una bevanda fresca in un lungo viaggio in mezzo alla polvere. E poi di nuovo all'opera!

Ancora uno sguardo ai grandi nemici della gioia. E tra quelli non è il dolore. Esso rende forti e profondi. Rende efficiente la gioia stessa. [...]

Ma ve ne sono due che si devono sterminare: il malumore e la malinconia. Il malumore deriva dalle piccole seccature quotidiane. Da un cuore suscettibile che se la prende sempre a male, che non sa ridere, scusare, lasciar correre. Teniamoci lontano da tutto questo. È come avere degli insetti nocivi nell'anima. Bisogna spazzarli via e proprio dal principio, appena si mostrano, subito. L'altro nemico è la malinconia. Una forza oscura che disgrega l'anima, se la lasciamo avanzare. Ma si può signoreggiarla, credilo, si può! A una

condizione tuttavia; appena si mostra, subito contro, non appena l'abbiamo avvertita. Ma subito, infiltrata dentro di te, non ne sarai libero per tutto il giorno e forse neppure per parecchi giorni.

Per concludere ancora un piccolo aiuto: la sera, [...], diciamoci con tranquillità e fiducia: "Domani sarò lieto". Rappresentiamoci come sarà il quadro di noi lieti, [...], liberi, che procediamo durante il giorno, lavoriamo, parliamo, trattiamo con le persone. [...].

Ancora qualcosa su cui puoi riflettere da te, o parlarne con altri: Mt 6, 16-18. Quando si riconosce quanto poco finora si è fatto o quanto c'è in noi di discordante; se non riesce ciò si intraprende; se in casa o a scuola o ovunque non si è capiti; se ciò che l'istante esige è molto o troppo difficile; se qualcosa ci si oppone; la stanchezza; la malattia; se non si ha più gusto per nulla; false gioie; per che cosa siamo capaci di gioire ancora? La gratitudine verso i doni di gioia che l'istante ci arreca; come ci si guasta una gioia? [...]

Lettera terza

Donare e ricevere

L'intimità della casa – L'ospitalità

Oggi parleremo della situazione per cui l'uomo si trova ad essere in situazione di "comunanza" con gli altri uomini, e proprio di qualche aspetto che riflette tale situazione nella più intima essenza: il dare e il ricevere. Non è ancora, questo, un immergerci nella più riposta profondità della "comunanza" degli uomini. Ma chi ha un po' d'esperienza, di quanto sia santo il donare come del resto il ricevere con schiettezza, si sente riscaldare il cuore quando se ne parla. Egli potrebbe dire intorno a questo argomento cose grandi e belle; ma se tenta di farlo, si accorge che si tratta solo di qualcosa di ovvio. Pure ciò che è ovvio è proprio quello che c'è di più grande e di più difficile nella vita.

Molto possiamo donare! Cose e libri e quadri; aiuto e buoni consigli; una parola amichevole, una gioia, una cortesia. Se non si hanno cose da donare, si può dare aiuto con l'azione. E se anche questa non va, si può aiutare con un consiglio accorto o una parola che infonde coraggio. Ma il meglio che noi possiamo dare, viene direttamente dal cuore e va al cuore [...].

E infine: non abbiamo mai pensato che quello che ci opprime, possiamo trasformarlo in un dono per gli altri? Scontentezza, dolo-

re, preoccupazione, stenti, se li sopportiamo coraggiosamente [...] porta aiuto là dove nessun altro aiuto è possibile.[...] Può darsi che uno si senta tanto povero da non avere nulla neppure nell'intimo. Non trova parola per dire quello che sente; si trova povero e inutile nell'anima. Ma forse egli è chiamato per il dono più alto. "Beati i poveri in spirito" [...]. Apprende la vera virtù di donare solo colui che ha sperimentato la propria miseria [...].

Inoltre, quando si dà, non bisogna dare cose di poca importanza. Quello che io vado qui scrivendo, è ovvio; e se conosci bene l'arte del dare, sai già che non ci sarebbe nemmeno bisogno di parlarne. Ma forse non sei ancora giunto a tanto; eppure è molto importante. Se noi vogliamo dare, il nostro dono sia di volta in volta il frutto migliore, il libro più bello, l'ora più piena, [...]. Vogliamo pur dare qualche cosa di prezioso, non è vero? Bisogna perciò allargare il cuore. Io penso che sia stato San Bernardo a pronunciare queste parole: "La grandezza di un'anima è commisurata alla grandezza del suo cuore". Quanto un'anima ha di amore, tanto essa è grande. E questa misura la sperimentiamo ogni qual volta teniamo tra le mani qualche cosa di bello e per così dire andiamo soppesandola ancora una volta: devo darla via? Poiché ciò che di prezioso c'è in una cosa si sente specialmente se ci si vuole separare da essa. L'anima grande ha in sé molto amore e dice: "È bello quello che ho. Proprio per questo voglio donarlo!".

Molti si aspettano un nostro dono, spesso senza saperlo: genitori, fratelli, tutti quelli ai quali la vita ci ha uniti, e oggi soprattutto i molti che sono diventati poveri e che non posseggono neppure ciò che è strettamente necessario per vivere. Ma si attendono qualcosa da noi non solo quelli che ci stanno vicini, e per i quali abbiamo simpatia, ma anche quelli che ci piacciono meno, che ci sono estranei, forse anche antipatici. È ben meschina quella facoltà di donare, che si muove solo se qualcuno le piace. [...]

Ma bisogna donare come si conviene. Il valore deriva al dono dal modo in cui è offerto. Perciò può riflettere una lieta situazione di "comunanza" o essere il semplice disbrigo di una cosa qualunque; un onore o una umiliazione; una azione di cordiale partecipazione o una ripulsa; qualche cosa di arcigno e forzato o qualcosa di alto, di gioioso. Doniamo dunque volentieri! [...].

Ancora: se abbiamo fatto un dono non possiamo più riprenderlo. Non si fa una simile azione. Certo nessuno dirà crudamente: "Ridammela", a proposito di una cosa donata. Ma ci sono molti

modi di riprendersi un dono. Per esempio, se qualcuno ha donato qualcosa in un “momento di debolezza” e poi gliene dispiace e si mostra indispettito contro colui che è stato beneficiato, quegli si è già ripreso il suo dono. Oppure fa capire quanto fosse prezioso ciò che ha donato, mostra di sentirne la mancanza: è come se lo afferrasse di nuovo. Ma andiamo sino in fondo: anche il semplice pentirci di aver fatto un dono non è in realtà un volerlo di ritorno?

Dunque: se diamo, diamo completamente e senza pentimenti. Spesso solo dopo un certo tempo si sente tutto il valore della cosa donata. Proprio allora dobbiamo sostenere ciò che abbiamo fatto, dobbiamo portare il dono a pieno compimento in purezza di cuore.

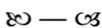
Ma in che cosa consiste lo spirito del vero donare? Nell'amore. [...]. Ciascuno riceve dunque non per stringere a sé il suo trepidando, ma per farne parte ai fratelli: questa è la [...] “comunanza” [...]. Chi è in tali disposizioni, ha questo sentimento: “Nei confronti di ciò che è mio, anche tu devi aver parte”. Non di diritto, ma per amore. Chi è in tali disposizioni si sente spontaneamente all'unisono con gli altri, senza molto riflettere; non sopporta di essere sazio se un altro ha fame, il possesso lo opprime se altri sono poveri. Questo è spirito di “comunanza”; e quanto più profondo ed alto diventa tanto più puro si fa il nostro volere, e più gioioso il nostro dono.

Ma per poter essere così, dobbiamo diventare liberi; solo l'uomo libero può dare come si conviene. [...] Noi non siamo i servi delle cose, ma padroni. Se uno è così attaccato a un libro da non poterlo dare via, allora non è il libro che gli appartiene, ma piuttosto egli appartiene al libro. Se qualcuno non sa separarsi da un pezzo di cioccolata o da una mela, egli ne è il servo. [...]. “Esser povero” è anche possedere, come se nulla possedessimo. Un modo di provare tale disposizione è appunto il dono. Può donare con animo lieto solo colui che è libero, signore delle cose. Viceversa; non c'è nessun miglior modo per liberarsi delle cose, che donare di buon animo. E sappiamo, nell'intimo, che ciò che viene donato per amore, non è perduto nemmeno per chi dona. Noi siamo consapevoli che dare non è perdere, perché l'amore custodisce. Se la cosa che ho liberamente donata è in possesso di chi, in quanto uomo, mi è fratello, in fondo non è questo un modo per cui anch'io continuo a possederla? Altrimenti che significherebbe dire che gli uomini si trovano ad avere tra loro un rapporto di “comunanza”?

Ma il dono deve essere fatto con vero spirito d'amore. E amore non è un sentimento particolaristico, ma è disinteresse. Significa essere disposti e agire verso gli altri come "verso noi stessi".

Edith Stein, *Il problema dell'empatia*⁴

Nata a Breslavia nel 1891, è morta nel campo di concentramento di Auschwitz nel 1942. Arrestata il 2 agosto 1942, in quanto ebrea, nel Monastero di clausura delle Carmelitane Scalze di Echth, in Olanda, transitò dal campo di smistamento di Westerbork per poi arrivare ad Auschwitz il 7 agosto e lì morire, in una camera a gas, insieme con la sorella Rosa, il 9 agosto 1942. La vicenda terrena di Edith Stein ha il suo epilogo nella condivisione di una sorte che accomuna questa filosofa e carmelitana cristiana ai milioni di confratelli ebrei, percorso destinato ad essere testimonianza estrema della fede che aveva scelto, ormai adulta, in una notte di conversione il 1° gennaio 1922. Dopo gli studi classici a Breslavia, ultima di dieci figli e orfana di padre già a pochi mesi, studiò a Gottinga e a Friburgo, seguendo Edmund Husserl, addottorandosi sotto la sua guida il 3 agosto 1916. Era una fenomenologa e, per tutta la vita, non solo mantenne sempre fede alle proprie scelte con tenace coerenza, ma mantenne sempre viva la dimensione fenomenologica del suo pensiero. Per questo, Edith Stein può essere definita, a ragione, una tra le quattro filosofe del Novecento, insieme a Simone Weil, Maria Zambrano e Hannah Arendt. Nel 1917 pubblicò la seconda parte della sua tesi di dottorato con il titolo *Il problema dell'empatia*, dove affrontava il problema, appunto, del significato della comprensione dell'altro. Edith Stein si interrogò a lungo sul modo di esperienza della coscienza altrui e con la categoria di empatia raggiunge il livello più alto della conoscenza dei diversificati livelli di esperienza altrui. La teoria steiniana sull'empatia può essere considerata, ancora oggi, la formulazione più compiuta del fenomeno dell'empatia e del riconoscimento empirico, mentale, affettivo dell'altro-da noi.



4 Stein E., *Il problema dell'empatia*, (1917), trad. it., Roma, Studium, 1985, pp. 67-80.

L'essenza degli atti di empatia
Il metodo della ricerca

Alla base di ogni discussione sull'empatia vi è un presupposto sottinteso: ci vengono dati dei Soggetti estranei e la loro esperienza vissuta (*Erleben*). Ciò di cui si discute verte sulla modalità di formazione del processo, sui risultati e sul fondamento di questa dati. Ma il compito seguente è quello di prendere in considerazione il problema in se stesso e di indagare sulla sua essenza. L'atteggiamento da cui partiamo è quello della "riduzione fenomenologica".

Scopo della fenomenologia è la chiarificazione e con ciò l'ultima fondazione di ogni conoscenza. Per raggiungere tale scopo, la fenomenologia esclude dalle sue considerazioni tutto ciò di cui si può dubitare e che può essere in qualche modo eliminato. Pertanto essa non si serve dapprima dei risultati acquisiti da altre scienze; ciò è evidente in quanto una scienza che vuol essere la chiarificazione ultima di ogni conoscenza scientifica deve fondarsi su se stessa e non su una scienza già esistente. Si basa forse su una esperienza naturale? Evidentemente no, in quanto sia questa sia le successive indagini fatte nell'ambito delle scienze naturali dipendono da varie interpretazioni [...], e di conseguenza le scienze naturali stesse danno prova di esigere un chiarimento. In tal modo, tutto il mondo che ci circonda è soggetto a riduzione o a messa fuori circuito, tanto il mondo fisico quanto il mondo psicofisico, tanto i corpi quanto le anime degli uomini che degli animali (oltre che la stessa persona psicofisica di colui che indaga). [...]

Pertanto cerchiamo di chiarire cosa significa mettere fuori circuito. Io posso mettere in dubbio l'esistenza della cosa che vedo davanti a me, in quanto sussiste la possibilità dell'inganno: perciò dovrò mettere fuori circuito il "porre in essere" è [...] e non mi sarà permesso di farne uso; ciò che invece non posso mettere fuori circuito, ciò che è fuor di dubbio, è la mia esperienza vissuta della cosa (il suo afferramento nella percezione o nel ricordo o in qualsiasi altro modo) insieme col suo correlato, ossia il "fenomeno della cosa" nella sua pienezza (che in quanto Oggetto si dà sempre identico a sé nelle varie sequenze della percezione e del ricordo). Oggetto che resta inalterato in tutte le sue caratteristiche e può essere preso in considerazione come Oggetto. [...]. Resta dunque nella sua interezza il "fenomeno del mondo", benché l'atto di porre in essere il mondo sia stato sospeso. Ebbene, questo genere di

“fenomeni” costituisce propriamente l’oggetto della fenomenologia. [...].

Ora, non si tratta di cogliere tali fenomeni come singoli fenomeni, compreso ciò che in essi è implicito, e nemmeno di analizzare i dati inerenti al puro possesso del fenomeno, seguendone le tendenze, bensì di penetrare nella loro essenza. Ciascun fenomeno è assunto, in tal modo, come base esemplare ai fini di una considerazione sull’essenza. La fenomenologia della percezione non si limita a fornire una descrizione delle singole percezioni, ma intende spingere l’indagine su che cosa sia una “percezione di per sé” nella sua essenza [...].

Dobbiamo ora prendere in considerazione le cose sotto tale aspetto per quanto riguarda il caso che ci interessa. Il mondo in cui vivo non è solo il mondo di corpi fisici, è anche un mondo di Soggetti estranei, oltre a me, ed io sono a conoscenza di questa esperienza vissuta. Questo sapere è qualcosa di cui è legittimo dubitare, dato che è proprio in questo ambito che veniamo frequentemente tratti in inganno, al punto di giungere a dubitare della possibilità di arrivare ad una conoscenza, mentre, d’altra parte, il fenomeno della vita psichica estranea esiste ed è indubitabile.

Ora è proprio questo che vogliamo considerare più da vicino. [...]

Se cominciamo con l’evidente manifestarsi del fenomeno che ci viene rivelato nella sua concretezza e pienezza attraverso il mondo della nostra esperienza, ci renderemo subito conto che il fenomeno di un individuo psicofisico è decisamente diverso da quello di un Oggetto fisico. Infatti, il fenomeno non si dà soltanto come corpo fisico (*physischer Körper*), bensì anche come corpo proprio (*Leib*)⁵ dotato di sensibilità, come corpo cui appartiene un Io capace di avere delle sensazioni, di pensare, di sentire e di volere, infine come corpo che non fa parte solo del mio mondo fenomenico, di fronte a cui si trova, e con il quale io sono in commercio reciproco.

Potremo ancora indagare come sia possibile che tutto quel che ci appare in aggiunta al puro corpo fisico, datoci nella percezione esterna, si costituisca in conformità della coscienza.

Inoltre, se prendessimo in considerazione i singoli e concreti vissuti di questi individui, ci renderemmo conto che qui si verifica-

5 Al sostantivo italiano “corpo” corrisponde nella lingua tedesca sia il termine *Körper* (corpo, corpo fisico, oggetto) che il termine *Leib* (corpo proprio, corpo vivente, corpo animato). Tradurremo *Körper* con “corpo” e *Leib* con “corpo proprio” [...].

no diversi modi di datità, e ciò ci consentirebbe di fare un'ulteriore indagine sulle stesse modalità: scopriremo allora l'esistenza di altri modi di datità, [...]. Infatti dall'espressione del volto e dai gesti degli altri non solo so quel che vedo, ma anche quel che si nasconde nel loro intimo: così, ad esempio, sono in grado di vedere quando uno è triste dall'espressione del suo volto, anche nel caso in cui veramente non provi un sincero sentimento di tristezza; inoltre, posso sentire uno che dice delle cose sconsiderate e quasi contemporaneamente vederlo arrossire; in tal caso non solo capisco che quel che ha detto è sconsiderato, non solo mi si manifesta la vergogna del suo rossore, ma capisco pure che egli è consapevole di aver detto cose sconsiderate e si vergogna di averle dette. Dunque, tanto la motivazione quanto il giudizio sulla sua sconsideratezza non sono stati espressi mediante una "apparizione sensibile", per cui si tratterebbe di cercare di capire le diverse modalità di datità e mettere in evidenza le eventuali relazioni di fondo.

È possibile, però, fare ancora un'ulteriore considerazione più radicale. Tutte queste datità relative all'esperienza vissuta estranea rimandano ad un genere di atti nei quali è possibile cogliere la stessa esperienza vissuta estranea. Su tali atti si basa quella particolare conoscenza che vogliamo ora indicare col termine "empatia" (*Einfühlung*), astraendo dal senso che al termine è stato attribuito da tutte le tradizioni storiche. Pertanto il nostro primo compito consiste ora nel cogliere e descrivere a grandi linee l'essenza stessa di questi atti.

Descrizione dell'empatia comparata con altri atti

Il modo migliore per capire il carattere degli atti di empatia è quello di confrontarli con altri atti della coscienza pura (che risulta essere il campo delle nostre considerazioni, dopo l'avvenuta attuazione, già descritta, della riduzione). Per capire a fondo l'essenza dell'atto empatico, facciamo questo esempio: un amico viene da me e mi dice di aver perduto un fratello ed io mi rendo conto del suo dolore. Che cos'è questo rendersi conto? Su che cosa invece esso si basi, donde so di questo dolore, di ciò non vorrei qui trattare. Forse giungo a saperlo attraverso la percezione del suo volto pallido e sofferente, della sua voce sommessa o quasi afona, forse ancora attraverso le parole con cui egli si esprime: su tali argomenti

si possono ovviamente avviare delle indagini, tuttavia di essi non mi interessa qui parlare. Quel che invece vorrei sapere è cosa sia di per sé tale rendersi conto e non attraverso quali vie sia possibile giungere ad esso.

[...]

Veniamo dunque a trattare proprio dell'empatia.

Anche qui si tratta di un atto che è originario in quanto vissuto presente, mentre è non-originario per il suo contenuto. E tale contenuto è un vissuto che come tale può attuarsi in molteplici modi, come avviene nella forma del ricordo, dell'attesa, della fantasia.

Nell'istante in cui il vissuto emerge improvvisamente dinanzi a me, io l'ho dinanzi come Oggetto (ad esempio, l'espressione di dolore che riesco a "leggere nel volto" di un altro); mentre però mi rivolgo alle tendenze in esso implicite e cerco di portare a dattità più chiara lo stato d'animo in cui l'altro si trova, quel vissuto non più Oggetto nel vero senso della parola, dal momento che mi ha attratto dentro di sé, per cui adesso io non sono più rivolto a quel vissuto ma, immedesimandomi in esso, sono rivolto al suo Oggetto, lo stata d'animo altrui, e sono presso il suo Soggetto, al suo posto.

Soltanto dopo la chiarificazione cui si è pervenuti mediante l'attuazione giunta a compimento, il vissuto stesso torna di nuovo dinanzi a me come Oggetto [...]. Dunque, in tutti i casi presi in considerazione di presentificazione del vissuto, s'individuano tre gradi di attuazione o, più esattamente, di modalità dell'attuazione stessa, dato che non sempre si realizzano i tre gradi, ma spesso ci si accontenta di uno dei più bassi.

I gradi sono: 1) l'emersione del vissuto; 2) la sua esplicitazione riempiente; 3) l'oggettivazione comprensiva del vissuto esplicitato.

Nel primo e nel terzo grado l'atto di presentificazione corrisponde in modo non-originario alla percezione non-originaria, mentre nel secondo grado esso corrisponde in modo pure non-originario all'attuazione del vissuto.

Il soggetto del vissuto empatizzato, però, non è lo stesso che compie l'atto dell'empatizzare, ma un altro – ciò è un fatto assolutamente nuovo rispetto al ricordare, all'attendere, al fantasticare i propri vissuti – dal momento che i due Soggetti sono reciprocamente separati, non collegati come nell'altro caso attraverso una coscienza d'identità, una continuità nei vissuti.

Mentre io vivo quella gioia che è provata da un altro, non avverto alcuna gioia originaria: essa non scaturisce in maniera viva dal mio Io, né ha il carattere di essere stata viva in precedenza come la gioia ricordata, tanto meno essa è meramente fantasticata, priva cioè di una reale vita, ma è precisamente l'altro Soggetto quello che prova in maniera viva l'originarietà, sebbene io non viva tale originarietà; la sua gioia che scaturisce da lui è originaria, sebbene io non la viva come originaria.

Nella mia esperienza vissuta non-originaria, io mi sento accompagnato da un'esperienza vissuta originaria, la quale non è stata vissuta da me, eppure si annunzia in me, manifestandosi nella mia esperienza vissuta non-originaria. In tal modo noi perveniamo *per mezzo dell'empatia ad una specie di atti esperienziali sui generis*.

L'impegno da noi assunto era quello di mettere in evidenza le caratteristiche proprie di tali atti esperienziali, prima di affrontare altri quesiti – come quello di stabilire se tale esperienza abbia una propria validità nonché d'individuare le vie attraverso cui essa possa costituirsi.

Noi abbiamo intrapreso questa indagine nella generalità più pura: abbiamo cioè preso in considerazione e tentato di descrivere in generale l'empatia in quanto esperienza della coscienza estranea, senza peraltro tener conto del tipo cui appartengono tanto il Soggetto che esperisce quanto quello la cui coscienza viene esperita.

Abbiamo trattato soltanto l'Io puro, del Soggetto dell'esperienza vissuta, interpretandolo ora dalla parte del Soggetto, ora dalla parte dell'Oggetto, e nient'altro è entrato nella nostra indagine. Così appare l'esperienza che un Io in genere può cogliere di un altro Io in genere. È in questo modo che l'uomo coglie la vita psichica dell'altro, è in questo modo che egli coglie pure, in qualità di credente, l'amore, l'ira e i comandamenti del suo Dio; non diversamente Dio può cogliere la vita dell'uomo. [...]

Maria Zambrano, *Verso un sapere dell'anima*⁶

Nasce a Vélez Málaga nel 1904 in una famiglia di intellettuali spagnoli, vive la giovinezza a Segovia e si laurea in filosofia a Madrid sotto la guida di Ortega y Gasset. Fino alla fine degli anni Trenta del Novecento lavorerà al fianco di Ortega e di altri intellettuali e filosofi spagnoli, divenendo una delle prime donne a partecipare alla vivace vita intellettuale che si sviluppò in Spagna prima della guerra civile del 1936. In questo anno, sposa lo storico Alfonso Rodríguez Aldave e con lui si trasferisce in Cile dove il marito aveva ricevuto l'incarico di ambasciatore della Repubblica. Nel 1937 faranno ritorno in Spagna, ma le tragiche vicende della guerra civile la costringono a intraprendere la strada dell'esilio. Dal 28 gennaio 1939, giorno dell'espatrio in Francia, Maria Zambrano vivrà sempre in esilio fino al 20 novembre 1984, quando rientra in Spagna, dopo quarantacinque anni di lontananza. L'esilio è la cifra della sua vita. Solamente a partire dai primi anni Ottanta del Novecento la sua opera ha iniziato ad essere riconosciuta dal suo paese e dal mondo intero. I suoi scritti hanno iniziato ad avere una diffusione planetaria e Maria Zambrano viene considerata un'interprete raffinata e indiscutibile delle tesi sull'esistenza umana di Ortega e Unamuno. Con i suoi scritti, fra cui emergono *Chiari del bosco* e *Verso un sapere dell'anima*, la filosofa contribuisce alla diffusione di un sapere sull'uomo e sulla sua interiorità, che le filosofie continentali e anglosassoni hanno teso a ridurre a vuota formula razionale di calcolo oppure a ignorare. Maria Zambrano contribuisce con rara delicatezza a rimettere al centro della riflessione contemporanea gli stati umani più profondi, quelli da cui l'uomo parte per ogni agire e quelli a cui ritorna per la ricerca del senso delle proprie azioni.



Sembra che dover rinascere sia condizione della vita umana; dover morire e risuscitare senza uscire da questo mondo. E la vocazione è l'essenza stessa della vita, ciò che la fa essere vita di *qualcuno* oltre che vita, *una* vita. Ciò che si offre nelle pagine seguenti è proprio questo: impronte, segni di una vocazione, di un amore

6 Zambrano M., *Verso un sapere dell'anima*, (1991), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1996, pp. 9-31, 43-52.

ingenuo e spontaneo che la solitudine, il rischio e l'angoscia hanno fatto morire e risuscitare.

Verso un sapere dell'anima

Ogni epoca trova una sua giustificazione di fronte alla storia per la scoperta di una verità che in essa acquista chiarezza. Quale sarà mai la verità della nostra epoca? Quale la sua manifestazione? Le verità hanno i loro precursori, che scontano con la pena dell'oblio la colpa di aver visto lontano.

Ma i precursori si riconoscono soltanto dalla pienezza della verità che li ha preceduti; solo dal possesso di questa verità si comprende il significato delle loro enigmatiche parole. Unicamente nella verità rischiarata si riconosce la verità seminasosta.

La rivelazione a cui stiamo assistendo nei tempi odierni è quella dell'uomo nella sua vita, rivelazione prodotta dalla Filosofia che, a sua volta, in essa si rivela. Dalla Filosofia che impiega i suoi strumenti razionali per gettare luce sulla Scienza, "Scienza delle scienze", si è tornati, senza tuttavia disperdere tale eredità, a un fatto sorprendente e assolutamente meraviglioso: la Filosofia, il pensiero in tutta la sua purezza, si lancia con l'impeto della passione non per divorare se stessa, come solo la passione fa, ma per indugiare opportunamente e portarci intatta la preda, prima che questa possa sfuggirle.

La passione da sola mette in fuga la verità, che, suscettibile e agile riesce a sottrarsi alle sue grinfie. La ragione da sola non riesce a sorprendere la preda. Mentre passione e ragione unite, o meglio, la ragione appassionata che si slancia con impeto ma sa poi trattenersi al momento giusto, riescono a catturare senza danno la nuda verità.

La Filosofia è quindi, come diceva Platone parlando di Pitagora, "cammino di vita". La verità è l'alimento della vita, che tuttavia non la divora ma la tiene in alto, fissandola infine nel tempo, poiché "il tempo passa e la parola del Signore resta".

Così, l'essere consapevoli che nel tempo in cui viviamo si porta alla luce della ragione una verità, ci conforta e ci aiuta a sopportare l'angoscia di passare con esso. [...] Aggrappandoci alla verità, alla nostra verità, legandoci alla sua scoperta per averla accolta dentro di noi, fissandola nel nostro essere, sentiamo che il nostro tempo non passa, o almeno non invano. Del suo passare rimane qualcosa,

come nel fluire dell'acqua del fiume, che scorre e si trattiene. "Tutto scorre": scorre l'acqua del fiume, però il fiume stesso e il suo letto rimangono. È necessario che ci sia un percorso, e il percorso della vita è la verità. [...]

Ciò che fa la Filosofia quando è fedele a se stessa è precisamente mostrarci tale percorso, rivelandosi dunque una guida, un cammino di vita.

Ma tale cammino è composto inizialmente dai passi, tracce, e solo quando una linea segnata lo distingue dall'estensione inanimata che lo circonda possiamo vederlo, come accade ai nostri giorni. Cominciamo a sentire che la nostra vita scorre, vincolata e libera, nell'alveo di una verità che ci si rivela, e da lì iniziamo a comprendere pensieri di fronte ai quali saremmo forse rimasti insensibili, o al contrario colti da uno stupore, impossibile da tradurre in idee. [...] Il cammino dà ordine al paesaggio e permette di muoversi verso una direzione precisa.

Così ci sentiamo di fronte alla rivelazione che ci offre la Ragione secondo il nuovo significato: quello di essere guida, cammino di vita.

In questo cammino avvertiamo la necessità di un sapere dell'anima, di un ordine della nostra interiorità. A ciò mirano gli scritti postumi di Max Scheler, *Ordo Amoris e Morte e soipravvivenza*. La sua impostazione deriva da Pascal e Spinoza da un lato, e da Nietzsche dall'altro. [...]

Max Scheler reclama energicamente un ordine del cuore, un ordine dell'anima che il razionalismo, più che la ragione, ignora.

La cultura moderna ha espulso da sé l'essere totale dell'uomo per occuparsi soltanto del suo pensiero, dalla scoperta dell'uomo come *res cogitans* fino a scienze non propriamente filosofiche. [...]

Ma la cosiddetta "psiche", la cosiddetta "anima", che fine ha fatto? [...]

A seconda dei diversi momenti della Storia, l'anima è stata preferibilmente collegata a una parte dell'universo e messa in relazione ad altri elementi che nell'uomo non sono anima. Sarebbe interessante scoprire le forme proprie con cui l'anima si è espressa, tralasciando per il momento ciò che l'intelletto ha detto dell'anima a esso sussunta; scoprire quelle ragioni del cuore che è il cuore stesso ad aver trovato, approfittando della sua solitudine e del suo abbandono.

La metafora del cuore
(Frammento)

Dividendo bene il Logos – distribuendolo bene
nelle tue viscere.
Empedocle

1. La vita delle metafore

Non di solo pane vive l'uomo, cioè, non di sola Scienza e Tecnica. Neppure di sola Filosofia, si potrebbe dire, ma quando si parla delle metafore ciò non ha senso, dato che la Filosofia più pura si è sviluppata nello spazio tracciato da una metafora: quella della visione e della luce intelligibile.

Una delle mancanze più tristi del tempo attuale è quella di metafore vive e attive, che s'imprimono nell'animo delle genti e lasciano un segno nella loro vita. La poesia, in particolare la poesia "pura", ha creato più metafore che mai, anche se tra queste pare che nessuna si sia distinta con forza tale da lasciare un'impronta nella vita informe degli uomini. Le metafore a cui facciamo riferimento non sono le felici scoperte della poesia o della letteratura, bensì quelle rivelazioni che stanno alla base di una cultura e che la rappresentano. Sono una forma di presentazione di una realtà che non può farlo in modo diretto, una presenza di ciò che non può esprimersi direttamente e neppure ci riesce divenendo ineffabile, unica forma in cui certe realtà possono farsi visibili ai deboli occhi umani.

Con il termine metafora si è sempre pensato a una forma di pensiero imprecisa. All'interno della poesia, specialmente dopo Valery, e si è riconosciuto tutto il suo valore. La metafora, tuttavia, ha svolto già precedentemente nella cultura una finzione più profonda e anteriore, che sta alla radice stessa della metafora usata nella poesia: la funzione di definire una realtà che la ragione non può comprendere ma che può essere captata in un altro modo. È inoltre la sopravvivenza di qualcosa di anteriore al pensiero, la traccia di un tempo sacro e perciò una forma di continuità con tempi e mentalità passati, cosa tanto più necessaria in una cultura razionalista. La verità è che, nei suoi momenti di maggiore splendore, la Ragione non aveva nulla da temere da queste metafore che potremmo chiamare fondamentali: o forse, parlando di cultura, ci immaginiamo un'u-

nità tra la ragione più purea e queste altre modalità di conoscenza, tra le quali spicca quella delle metafore.

2. *La visione del cuore*

Accanto alla grande metafora della “luce intellettuale” ha vissuto anche un’altra metafora dal destino ben diverso; pare che la sua continuità non si sia conservata, perciò dobbiamo far ricorso a un’altra metafora ancora che è quella del fiume le cui acque scompaiono assorbite dal tempo per poi ricomparire in seguito; niente è più simile alla sabbia che prosciuga l’acqua del passaggio del tempo che, a volte, occulta molte cose che sembrano morte, ma che in realtà proseguono la loro vita in segreto, quasi clandestinamente, con una continuità che potremo definire infrastorica. Per intere epoche esse non raggiungono la visibilità del livello storico; se vengono ricordate sembrano echi arcaici, curiosità, reperti archeologici. Se si mostrano dal vivo ciò avviene nella vita modesta del folclore, forma di esistenza anonima, dispersa e asistemica, in periodi come questo dominato dalla cultura occidentale, in cui il visibile è a tal punto opprimente da relegare nell’ombra più opaca ciò che non si accorda con essa. [...]

Una di queste metafore, per nulla attuale, fa riferimento a una certa forma di vita e di conoscenza. [...] Si tratta di una metafora in cui la luce gioca un ruolo importante, la luce e la visione, riferite però a un organo distinto dal pensiero, dimenticato da questo e relegato a livello di folclore: il cuore.

Sarà una semplice metafora la “visione attraverso il cuore?” La metafora della visione intellettuale è stata – nessuno lo può negare – la definizione di una forma – finora la più decisiva e fondamentale – di conoscenza. [...]

Il cuore in fiamme, o il fuoco del cuore, è la metafora, la forma di cui si è rivestito nelle sue apparizioni storiche. Ma nella terminologia popolare, nella vita che il “cuore” ha vissuto nei suoi territori fedeli, il cuore non è fuoco, però sembra presentarsi in simboli speciali: è come uno spazio che si apre all’interno della persona per accogliere certe realtà. È un luogo in cui albergano i sentimenti inestricabili, che prescindono dai giudizi e da ciò che ha una spiegazione. È ampio e profondo, ha un fondo da cui provengono le grandi risoluzioni, le grandi verità che sono certezze. A volte arde

al suo interno una fiamma che fa da guida nelle situazioni complicate e difficili, una luce propria che consente di aprire un varco laddove sembrava non esserci passaggio alcuno, di scoprire i pori della realtà quando si mostra inaccessibile; di incontrare anche la soluzione di un conflitto interiore quando si è caduti in un labirinto inestricabile a causa dell'aggrovigliarsi delle circostanze. In questa cultura permanente del cuore, esso non arde come fuoco ma come fiamma, fiamma che non genera dolore, ma felicità. È luce che illumina il cammino permettendo di uscire da difficoltà impossibili, luce soave che offre conforto. [...] E in ultimo, il cuore ha un peso; e il peggio è che può far sentire il suo peso, che equivale al peso dell'universo intero, come se in esso pesasse la vita di qualcuno che non può più vivere. È la *pesantezza*, parola così profondamente spagnola, la pesantezza che proviene sempre dal cuore.

3. *La vita segreta del cuore*

La ragione è pura manifestazione, è la comunicazione. Può restare senza parlare, senza che per questo sia meno comunicabile. [...] Già dai suoi esordi la Filosofia fu rottura del Mistero. Così essa appare sempre un sapere superficiale agli adepti di un sapere misterioso. La Filosofia stessa ha acquistato coscienza della sua superficialità, che non è distinta dalla sua universalità e dalla sua virtù principale: la trasparenza. La prima cosa che avvertiamo nella vita del cuore è la sua condizione di oscura cavità, di recinto ermetico; è Viscere, interiora. Il cuore è il simbolo e la massima rappresentazione di tutte le viscere della vita, il viscere in cui tutte trovano la loro unità definitiva e la loro nobiltà. E come ben sa l'espressione popolare, si può possedere viscere e non possedere cuore: è proprio degli esseri capaci di sentire, ma senza nobiltà, di coloro da cui si sa di non potersi aspettare quegli slanci dell'animo che hanno impresso il sigillo della generosità, che non hanno quelle condizioni speciali che la metafora del cuore quasi sempre comporta: a loro manca "lo spazio vitale". Esseri che hanno viscere senza spazio, che si trovano a un grado infimo della gerarchia del vivente. Sentono, ma nel loro sentire c'è un ermetismo assoluto, sentono per sé e il loro sentire non si apre mai, nè si irradia. Il cuore è il viscere più nobile perché porta con sé l'immagine di uno spazio, di un *dentro* oscuro, segreto e misterioso che, in alcune occasioni, si apre. [...]

Il cuore ha sete d'intimità, radicato qual è per la vita al suo interno in una interiorità pura e muta. Lo spazio di cui dispone è lo stesso che dà senza tenerlo per sé[...] La profondità sembra essere uno spazio ben differente dagli altri. [...] La profondità ha molte pretese ed è tanto misteriosa perché è lo spazio che sentiamo crearsi, grazie all'azione di qualcosa che è sul punto di tradire il suo essere per offrirlo in una consegna suprema, come è ogni consegna di ciò che non si possiede originariamente e s'acquiesce per offrirlo a chi solo così può rivolgersi verso colui che lo chiama. La profondità è un appello amoroso. [...]

Così, dando spazio che non si converte in pura spazialità, il cuore, profondo, è sede dell'intimità, anche perché rimane nascosto e non emerge, unendo il suo lavoro a quello incessante e paziente delle viscere, che scandiscono così il tempo.

Pierre Hadot, *Esercizi spirituali*⁷

Si deve a Pierre Hadot parte dell'impegno per aver dissodato, nel Novecento, la categoria di *cura di sé* che, indubbiamente, Michel Foucault ha avuto il merito di riportare all'attenzione della cultura internazionale. Infatti con una vasta serie di studi sull'ellenismo greco e latino, ma soprattutto con un breve scritto *Esercizi spirituali e filosofia antica* del 2002, in edizione ampliata riveduta e corretta, Pierre Hadot approfondisce la nozione di pratica filosofica. Nasce nel 1922 e negli anni della seconda guerra mondiale entra in seminario a Parigi per poter studiare. Dopo essere stato ordinato sacerdote, lascerà l'ordine, per potersi sposare e attendere alla sua vera vocazione filosofica. Pierre Hadot sottolinea sempre un fondamento etico del vivere in congiunzione fra la vita e gli studi praticati. Dal 1964 al 1986 è stato Directeur d'études all'École Pratique des Hautes Études, dal 1982 fino alla morte avvenuta il 24 aprile 2010 è stato titolare della cattedra di Storia del pensiero ellenistico e romano presso il Collège de France. Il contributo più importante è stato quello di svelare la saggezza pratica della filosofia antica che, per questo motivo, diviene esercizio attivo di sé, in un continuo e incessante ripensamento dell'operato umano. La filosofia è davvero un modo di vivere per sé e per gli altri, come anche per il mondo, è uno stato di liberazione dalle passioni, di radicale disvelamento di sé e conduce l'uomo alla saggezza, non solo razionalmente interpretativa, ma anche eticamente rivisitata.



Ma dobbiamo pur rassegnarci a impiegare questo termine, poiché gli altri aggettivi o specificazioni possibili – “psichico”, “morale”, “etico”, “intellettuale”, “di pensiero”, “dell'anima” – non coprono tutti gli aspetti della realtà che vogliamo descrivere. Si potrebbe evidentemente parlare di esercizi di pensiero, poiché, in tali esercizi, il pensiero fa in qualche modo di se stesso la propria materia, e cerca di modificare se stesso. Ma la parola “pensiero” non indica in maniera abbastanza chiara il fatto che l'immaginazione e la sensibilità intervengano in questi esercizi in un modo

7 Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, (2002), trad. it., Torino, Einaudi, 2005, pp. 28-49.

molto importante. Per gli stessi motivi, non possiamo accontentarci di esercizi intellettuali sebbene gli aspetti intellettuali (definizione, suddivisione, ragionamento, lettura, ricerca, amplificazione retorica) vi svolgano una parte molto importante. “Esercizi etici” sarebbe un’espressione abbastanza seducente, poiché, come vedremo, gli esercizi in questione contribuiscono fortemente alla terapia delle passioni e si riferiscono alla condotta della vita. Eppure anche questa sarebbe una visione troppo limitata. In realtà tali esercizi [...] corrispondono a una trasformazione della visione del mondo e a una metamorfosi della personalità. La parola “spirituale” permette, a nostro avviso, di fare capire come tali esercizi siano opera non solo del pensiero, ma di tutto lo psichismo dell’individuo, e, soprattutto, rivela le vere dimensioni di questi esercizi: grazie ad essi l’individuo si eleva alla vita dello Spirito oggettivo, ossia si colloca nella prospettiva del Tutto (“eternarsi superandosi”).

[...]

1. *Imparare a vivere*

È nelle scuole di filosofia ellenistiche e romane che è più facile osservare il fenomeno. Per esempio gli stoici lo dichiarano esplicitamente: per loro la filosofia è un “esercizio” [...]. Ai loro occhi la filosofia non consiste nell’insegnamento di una teoria astratta [...], e meno ancora in un’esegesi di testi [...], ma in un’arte di vivere [...], in un atteggiamento concreto, in uno stile di vita determinato, che impegna tutta l’esistenza. L’atto filosofico non si situa solo nell’ordine della conoscenza, ma nell’ordine del “Sé” e dell’essere: è un progresso che ci fa essere più pienamente, che ci rende migliori [...]. È una conversione [...] che sconvolge la vita intera, che cambia l’essere di colui che la compie. Lo fa passare dallo stato di una vita inautentica, oscurata dall’incoscienza, rosa dalla cura, dalle preoccupazioni, allo stato di una vita autentica, dove l’uomo raggiunge la coscienza di sé, la visione esatta del mondo, la pace e la libertà interiori.

Per tutte le scuole filosofiche, la principale causa di sofferenza, di disordine, di incoscienza, per l’uomo, è costituita dalle passioni: desideri disordinati, timori esagerati. Il dominio della cura, delle preoccupazioni, gli impedisce di vivere veramente. La filosofia appare dunque in primo luogo come una terapia delle passioni

[...]. Ogni scuola ha il metodo terapeutico suo proprio [...], ma tutte collegano questa terapia a una trasformazione profonda della maniera di vedere e di essere dell'individuo. Gli esercizi spirituali avranno precisamente lo scopo di realizzare tale trasformazione.

Prendiamo in primo luogo l'esempio degli stoici. Secondo loro, tutta l'infelicità dell'uomo deriva dal fatto che cerchino di conseguire o conservare beni che rischiano di non ottenere o di perdere, e che cerchino di evitare mali che spesso sono inevitabili. La filosofia educerà dunque l'uomo affinché non cerchi di conseguire che il bene che può ottenere, e affinché non cerchi di evitare che il male che può evitare.

Questo bene che si può sempre ottenere, questo male che si può sempre evitare, devono, per essere tali, dipendere unicamente dalla libertà dell'uomo: sono dunque il bene morale e il male morale. Essi soltanto dipendono da noi, tutto il resto non dipende da noi. Dunque il resto, ciò che non dipende da noi, corrisponde alla concatenazione necessaria delle cause e degli effetti che sfugge alla nostra libertà. Ci deve essere indifferente, nel senso che non dobbiamo introdurvi differenza alcuna, ma accettarlo tutto intero in quanto è voluto dal destino. È il dominio della natura. Si tratta dunque di un totale rovesciamento della maniera abituale di vedere le cose. Si passa da una visione "umana" della realtà, visione per cui i valori dipendono dalle passioni, a una visione "naturale" delle cose che colloca ogni evento nella prospettiva della natura universale [...].

Questo cambiamento di visione è difficile. E precisamente lì che devono intervenire gli esercizi spirituali, al fine di operare a poco a poco la trasformazione interiore che è indispensabile. Non possediamo nessun trattato sistematico che codifichi un insegnamento e una tecnica degli esercizi spirituali [...]. Tuttavia le allusioni all'una o all'altra di queste attività interiori sono molto frequenti negli scritti dell'epoca ellenistica e romana. Se ne deve trarre la conclusione che tali esercizi erano ben noti, che bastava alludervi, perché appartenevano alla vita quotidiana delle scuole filosofiche, e dunque facevano parte di un insegnamento orale tradizionale.

Grazie a Filone di Alessandria, possediamo nondimeno due elenchi di esercizi. Non coincidono perfettamente, ma hanno il merito di offrirci un panorama abbastanza completo di una terapia filosofica di ispirazione stoico-platonica. Una di queste liste [...] elenca: la ricerca [...], l'esame approfondito [...], la lettura, l'ascol-

to, l'attenzione [...], il dominio di sé [...], l'indifferenza alle cose indifferenti. L'altra [...] nomina successivamente: le letture, le meditazioni [...], le terapie [...] delle passioni, i ricordi di ciò che è bene [...], il dominio di sé [...], il compimento dei doveri. Con l'aiuto di questi elenchi, potremo fare una breve descrizione degli esercizi spirituali stoici, studiando successivamente i gruppi seguenti: anzitutto l'attenzione, poi le meditazioni e i "ricordi di ciò che è bene", poi quegli esercizi più intellettuali che sono la lettura, l'ascolto, la ricerca, l'esame approfondito, infine quegli esercizi più attivi che sono il dominio di sé, il compimento dei doveri, l'indifferenza alle cose indifferenti.

L'attenzione [...] è l'atteggiamento spirituale fondamentale dello stoico. Sta in una vigilanza e una presenza di spirito continue, una coscienza di sé sempre desta, una costante tensione dello spirito [...]. Grazie ad essa il filosofo sa e vuole pienamente ciò che fa in ogni istante. Grazie a questa vigilanza dello spirito, la regola di vita fondamentale, ossia la distinzione fra ciò che dipende da noi e quello che non dipende da noi, è sempre "sottomano" [...]. E essenziale allo stoicismo (come d'altronde all'epicureismo) l'istanza di fornire ai suoi adepti un principio fondamentale, estremamente semplice e chiaro, formulabile in poche parole, precisamente affinché tale principio possa restare facilmente presente alla mente ed essere applicato con la sicurezza e la costanza di un riflesso: "Tu non devi separarti da tali principi né quando dormi né quando ti alzi né quando mangi o bevi o ti intrattieni con gli uomini" [...]. Questa stessa vigilanza mentale permette di applicare la regola fondamentale alle situazioni particolari della vita, e di fare sempre "a proposito" ciò che si fa. Si può anche definire tale vigilanza come la concentrazione sul momento presente: "In tutte le cose e in ogni istante dipende da te compiacerli devotamente di ciò che accade presentemente, comportarti con giustizia con gli uomini presenti ed esaminare con metodo la rappresentazione presente, per non ammettere nel pensiero nulla che sia inammissibile" [...]. Questa attenzione al momento presente è in qualche modo il segreto degli esercizi spirituali. Libera dalla passione che è sempre provocata a passato o dal futuro che non dipendono da noi; facilita la vigilanza concentrandola sul minuscolo momento presente, sempre padroneggiabile, sempre sopportabile nella sua esiguità, infine apre la nostra coscienza alla coscienza cosmica rendendoci attenti al valore

infinito di ogni istante, facendoci accettare ogni momento dell'esistenza della prospettiva della legge universale.

L'attenzione permette di rispondere immediatamente agli eventi come a domande che ci fossero bruscamente poste. A tale scopo occorre che i principi fondamentali siano sempre "sottomano" [...]. Si tratta di impregnarsi della regola di vita [...] applicandola col pensiero alle diverse circostanze della vita, così come si assimila, mediante esercizi, una regola di grammatica o di aritmetica, applicandola a casi particolari. Ma qui non si tratta di un semplice sapere, si tratta di una trasformazione della personalità. L'immaginazione e l'affettività devono essere associate esercizio del pensiero. Tutti i mezzi psicagogici della retorica, tutti i metodi di amplificazione devono essere qui mobilitati. Si tratta di formulare a se stessi la regola di vita nella maniera più viva, più concreta, occorre "mettersi davanti agli occhi" gli eventi della visti alla luce della regola fondamentale. Tale è l'esercizio di memorizzazione e di meditazione della regola di vita

Questo esercizio di meditazione permetterà di essere pronti nel momento in cui sorgerà una circostanza inattesa, e forse drammatica. Ci si rappresenteranno in anticipo le difficoltà della vita (sarà la *praemeditatio malorum*): la povertà, la sofferenza, la morte; le si guarderanno in faccia, ricordando come non siano dei mali, poiché non dipendono da noi; si fisseranno nella propria memoria" le massime icastiche che, giunto il momento, ci aiuteranno ad accettare quegli eventi che fanno parte del corso della natura. Si avranno dunque "sottomano" tali massime e sentenze [...]. Saranno formule o argomentazioni persuasive che si potranno dire a se stessi nelle circostanze difficili, per arrestare un moto di timore o di collera o di tristezza. Al mattino, si esaminerà in anticipo ciò che si deve fare nel corso della giornata, e si fisseranno in anticipo i principi che dirigeranno e ispireranno le azioni. Alla sera il soggetto si esaminerà nuovamente, per rendersi conto delle colpe o dei progressi compiuti [...]. Si esamineranno anche i propri sogni.

Come si può vedere, l'esercizio della meditazione si sforza di padroneggiare il discorso interno, per renderlo coerente, per ordinarlo a partire da quel principio semplice e universale che è la distinzione fra ciò che dipende da noi e ciò che non dipende da noi, fra la libertà e la natura. Con il dialogo con se stesso con altri anche scrivendo, colui che vuole progredire si sforza di "condurre con ordine i suoi, pensieri" e di approdare così a una trasformazione

totale della sua rappresentazione del mondo; della sua atmosfera interiore, ma anche del suo comportamento esterno. Tali metodi rivelano una grande conoscenza del potere terapeutico della parola.

Questo esercizio di meditazione e di memorizzazione chiede di essere alimentato. E qui che incontriamo gli esercizi più propriamente intellettuali elencati da Filone: la lettura, l'ascolto, la ricerca, l'esame approfondito. La meditazione si nutrirà in un modo ancora abbastanza semplice della lettura delle sentenze dei poeti e dei filosofi o degli apoftegmi. Ma la lettura potrà anche essere la spiegazione di testi propriamente filosofici, di opere redatte dai maestri della scuola. E potrà essere fatta o ascoltata nell'ambito dell'insegnamento filosofico impartito da un professore. Grazie a questo insegnamento, tutto l'edificio speculativo che sostiene e giustifica la regola fondamentale, tutte le ricerche fisiche e logiche, di cui essa è il riassunto, potranno essere studiati con precisione. La "ricerca" e l'"esame approfondito" saranno allora l'applicazione concreta di tale insegnamento. Per esempio ci si abituerà a definire gli oggetti e gli eventi in una prospettiva "fisica", dunque a vederli così come sono situati nel tutto cosmico. O ancora li si divideranno per riconoscere gli elementi a cui si riducono.

Vengono infine gli esercizi pratici destinati a creare abitudini. Alcuni sono ancora molto "interiori", ancora vicinissimi agli esercizi di pensiero, mentali di cui abbiamo parlato: tale è, per esempio, l'indifferenza alle cose indifferenti, che non è che l'applicazione della regola di vita fondamentale. Altri presuppongono comportamenti pratici: la padronanza di sé, il compimento dei doveri della vita sociale. Ritroviamo qui i temi di Friedmann: "Sforzarsi di sgoigliarsi delle proprie passioni, delle vanità, del desiderio di rumore intorno al proprio nome... Fuggire la maldicenza. Deporre la pietà e l'odio. Amare tutti gli uomini liberi". Troviamo, in Plutarco, un gran numero di trattati che si riferiscono a tali esercizi: *De cohibenda ira*, *De tranquillitate animi*, *De fraterno amore*, *De amore prolis*, *De garrulitate*, *De curiositate*, *De cupi-ditate divitiarum*, *De vitioso pudore*, *De invidia et odio*. Anche Seneca ha composto trattati dello stesso genere: *De ira*, *De beneficiis*, *De tranquillitate animi*, *De otio*. Un principio molto semplice è sempre raccomandato in questo genere di esercizi: cominciare a esercitarsi nelle cose più facili, per acquisire a poco a poco un'abitudine stabile e solida.

Hannah Arendt, *Vita activa*. *La condizione umana*⁸

Viene considerata la filosofia più importante del Novecento. Nata in una famiglia ebrea a Linden, vicino Hannover, nel 1906, crebbe a Konisberg e a Berlino. Studiò filosofia a Marburgo, sotto la guida di Martin Heidegger e, successivamente, a Heidelberg dove si laureò con Karl Jaspers con una tesi su Sant'Agostino. Nel 1933 lasciò la Germania in seguito all'avvento del nazismo e si trasferì prima in Francia e, successivamente, negli Stati Uniti d'America dove, nel 1940, sposò il filosofo Heinrich Blücher. Si considerò sempre un'apolide ovvero una cittadina del mondo. Morì a New York nel 1975. Il pensiero sviluppato da Hannah Arendt può essere considerato autonomo e singolare, in ragione del fatto che non si legò mai a nessuna scuola, pur trovando le proprie radici nella filosofia esistenzialista tedesca della prima metà del Novecento. I temi che maggiormente studiò riguardano i fondamenti della soggettività, le origini dei totalitarismi (*Le origini del totalitarismo*, 1951) come fenomeni politici, radicati nell'essenza dell'uomo e nella natura del potere. Fra i suoi volumi più importanti si ricorda *La banalità del male*, pubblicato nel 1963, in seguito alla sua partecipazione al processo, avvenuto a Gerusalemme, come inviata del *New Yorker*, al gerarca nazista e amministratore dei campi di concentramento Adolf Eichmann. Nel 1958 pubblicò *Vita Activa*. *Sulla condizione umana*, l'opera con la quale si indaga il senso e il significato dell'agire dell'uomo in rapporto al potere politico e alla costituzione di un futuro dal volto umano.



1. La vittoria dell'“*animal laborans*”

La vittoria dell'*animal laborans* non sarebbe mai stata completa se il processo di secolarizzazione, la perdita inevitabile della fede derivata dal dubbio cartesiano, non avesse privato la vita individuale della sua immortalità, o almeno della certezza dell'immortalità.

8 Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, (1958), trad. it., Milano, Bompiani, 2001⁹, pp. 238-242.

La vita individuale divenne nuovamente mortale, come lo era stata nell'antichità, e il mondo fu ancora meno stabile, meno permanente e offrì quindi ancor meno affidamento che nell'era cristiana. L'uomo moderno, quando perse la certezza di un mondo a venire, si ripiegò su se stesso; lungi dal credere che il mondo potesse essere immortale, non fu più nemmeno sicuro che fosse reale. E quando postulò che fosse reale nell'ottimismo acritico e apparentemente incontrastato di una scienza in continuo progresso, si portò più lontano dalla terra di quanto non l'avesse mai portato la tensione cristiana verso l'oltre-mondo. Comunque si voglia intendere nell'uso corrente la parola "secolare", storicamente non può essere fatta coincidere con l'essere-nel-mondo; a ogni modo l'uomo moderno non guadagnò questo mondo quando perse l'altro mondo, e neppure la vita ne fu favorita. Egli fu proiettato in se stesso, proiettato nella chiusa interiorità dell'introspezione, dove tutt'al più poteva sperimentare i processi vuoti del meccanismo mentale, il suo gioco con se stesso. I soli contenuti rimastigli furono gli appetiti e i desideri, i bisogni incoscienti del suo corpo che dichiarò passioni e che giudicò "irragionevoli" perché si accorse che non poteva "ragionare", cioè fare i conti, con essi. Sola a poter essere immortale, immortale come il corpo politico nell'antichità e come la vita individuale nel Medioevo, fu la vita stessa, il processo vitale della specie umana.

[...] Teoreticamente, il passaggio dall'insistenza con cui agli inizi dell'età moderna si sottolineava la vita "egoistica" dell'individuo al più tardo accento spostato sulla vita "sociale" e sull'"uomo socializzato" [...] si verificò quando Marx trasformò la più cruda nozione dell'economia classica – che tutti gli uomini, in quanto agiscono, agiscono per ragioni di interesse personale – in forze di interesse che determinano, muovono e dirigono le classi della società, e attraverso i loro conflitti dirigono la società come un tutto. L'umanità socializzata è quello stato della società in cui prevale un unico interesse, e soggetto di questo interesse sono sia le classi sia il genere umano, ma mai l'uomo o gli uomini. Scomparve così anche l'ultima traccia di azione compiuta dagli uomini, il motivo implicito nell'interesse personale. Rimase solo una "forza naturale", la forza del processo vitale, alla quale tutti gli uomini e tutte le attività umane erano egualmente sottomesse [...] e il cui solo scopo, se mai aveva uno scopo, era la sopravvivenza della specie dell'animale umano. Nessuna delle facoltà superiori dell'uomo fu più necessaria

per connettere la vita individuale con la vita della specie; la vita individuale divenne parte del processo vitale, e lavorare, assicurare la continuità della propria vita e di quella della propria famiglia, fu tutto quanto bastava. Ciò che non era richiesto, perché non occorre per il metabolismo della vita con la natura, era o superfluo o giustificato solo in termini di peculiarità della vita umana distinta dal resto della vita animale. [...]

Se paragoniamo il mondo moderno con quello del passato, balza agli occhi in tutta la sua evidenza la perdita di esperienza umana comportata da questo sviluppo. Non è solo e nemmeno soprattutto la contemplazione che è diventata un'esperienza assolutamente priva di significato. Il pensiero stesso, quando divenne "calcolo delle conseguenze", divenne una funzione cerebrale, col risultato che gli strumenti elettronici adempiono queste funzioni molto meglio di noi.

Nel frattempo, ci siamo dimostrati abbastanza ingegnosi da trovare modo di alleviare lo sforzo e la pena della vita al punto che un'eliminazione del lavoro dal rango delle attività umane non è più considerata utopica. Anche ora infatti, lavoro è una parola troppo alta, troppo ambiziosa per ciò che facciamo o pensiamo di fare nel mondo in cui viviamo. L'ultimo stadio della società del lavoro, la società degli impiegati, richiede ai suoi membri un duplice funzionamento automatico, come se la vita individuale in effetti fosse stata sommersa dal processo vitale della specie e la sola decisione attiva ancora richiesta all'individuo fosse di lasciare andare, per così dire di abbandonare la sua individualità, la fatica e la pena di vivere sentiti ancora individualmente, e di adagiarsi in un attonito, "tranquillizzato", tipo funzionale di comportamento. Il problema delle moderne teorie del comportamento non è che siano sbagliate, ma che potrebbero diventare vere, che sono realmente la miglior concettualizzazione possibile di certe evidenti tendenze della società moderna. È perfettamente concepibile che l'età moderna – cominciata con un così eccezionale e promettente rigoglio di attività umana – termini nella più mortale e nella più sterile passività che la storia abbia mai conosciuto.

Ma vi sono altri segni più seri del pericolo che l'uomo intenda svilupparsi in quella specie animale dalla quale, dopo Darwin, immagina di provenire. Se, in conclusione, torniamo un'altra volta alla scoperta del punto di Archimede e lo applichiamo, come Kafka ci premunì di non fare, all'uomo e a ciò che l'uomo fa su questa terra, diventa subito chiaro che tutte le sue attività, osservate da un punto nell'universo spinto abbastanza lontano, non apparirebbero

come attività di nessun genere ma come processi, così che, come si è espresso recentemente uno scienziato, la motorizzazione moderna apparirebbe come un processo di mutazione biologica nel quale i corpi umani si ricoprono gradualmente di gusci d'acciaio. Per l'osservatore trasferitosi nell'universo, questa mutazione non sarebbe né più né meno misteriosa di quella che si svolge ora davanti ai nostri occhi in quei piccoli organismi viventi che combattiamo con gli antibiotici, e che misteriosamente hanno sviluppato nuovi mezzi di resistenza. Come sia diffuso l'impiego del punto di Archimede contro noi stessi si vede nelle metafore che dominano il pensiero scientifico odierno. La ragione per cui gli scienziati possono parlarci di "vita" nell'atomo – dove è evidente che ogni particella è "libera" di comportarsi come vuole e le leggi che regolano questi movimenti sono le stesse leggi statistiche che, secondo i sociologi, regolano il comportamento umano e determinano il comportamento della moltitudine, per quanto "libera" possa apparire nella sue scelte la particella individuale – la ragione, in altre parole, per cui il comportamento della particella infinitamente piccola non solo è simile in miniatura al sistema planetario come appare a noi, ma assomiglia alla vita e agli schemi di comportamento della società umana è, naturalmente, che noi stiamo a osservare e viviamo in questa società, come se fossimo tanto distanti dalla nostra propria esistenza umana quanto lo siamo dell'infinitamente piccolo e dall'immensamente grande: dimensioni che, anche se possono essere percepite dagli strumenti più perfezionati, sono troppo lontane da noi per essere oggetto della nostra esperienza.

E superfluo dire che ciò non significa che l'uomo moderno abbia perduto le sue capacità o che sia sul punto di perderle. Qualsiasi cosa ci dicano la sociologia, la psicologia e l'antropologia intorno all'"animale sociale", gli uomini continuano a fare, fabbricare e costruire, benché queste facoltà siano sempre più ristrette alla perizia dell'artista, così che le concomitanti esperienze della realtà mondana sfuggono sempre più alla portata dell'ordinaria esperienza umana.

Analogamente, la capacità di agire, almeno nel senso della liberazione di processi, è ancora con noi, sebbene sia diventata la prerogativa esclusiva degli scienziati, che hanno allargato il dominio della presenza umana al punto di estinguere l'antica barriera protettiva tra la natura e il mondo umano. Di fronte a risultati del genere, che si realizzano da secoli nella quiete appartata dei laboratori, sembra più che giusto che le imprese degli scienziati facciano ormai più notizia, e siano di maggior rilevanza politica, delle fac-

cende amministrative e diplomatiche dei cosiddetti statisti. Non è certamente senza ironia il fatto che proprio quelli che l'opinione pubblica ha sempre ritenuto i meno pratici e i meno politici dei membri della società siano rimasti gli unici a sapere ancora come agire di concerto. Infatti le loro prime organizzazioni, che essi fondarono nel XVII secolo per la conquista della natura, e nelle quali elaborarono i loro criteri morali e il loro codice d'onore, non solo sono sopravvissute a tutte le vicissitudini dell'età moderna, ma sono diventate uno dei più potenti gruppi generatori di potenza di tutta la storia. Ma l'azione degli scienziati, poiché agisce nella natura dalla prospettiva dell'universo e non nel tessuto delle relazioni umane, manca del carattere di rivelazione dell'azione come della capacità di produrre vicende e storie, che insieme formano la fonte da cui scaturisce il significato che illumina l'esistenza umana. Da questo importantissimo punto di vista esistenziale, l'azione è diventata un'esperienza per pochi privilegiati, e questi pochi che ancora sanno che cosa voglia dire agire sono forse ancora meno degli artisti, e la loro esperienza ancor più rara della genuina esperienza e dell'amore per il mondo.

Il pensiero, infine – che noi, seguendo la tradizione pre-moderna e quella moderna, abbiamo ommesso dalla nostra riconsiderazione della *vita activa* – è ancora possibile, e senza dubbio efficace, ovunque gli uomini vivano in condizioni di libertà politica. Disgraziatamente, a differenza da ciò che si pensa e di solito circa la proverbiale indipendenza dei pensatori, nella loro torre d'avorio, nessun'altra facoltà umana è così vulnerabile, e di fatto è molto più facile agire in condizioni di tirannia che non pensare. Come esperienza di vita, il pensiero è sempre stato ritenuto, forse erroneamente, appannaggio di pochi. Forse non è presunzione credere che questi pochi sono ancora numerosi nel nostro tempo. Può non avere importanza o averne poca, per il futuro del mondo; non è senza importanza per il futuro dell'uomo. Perché, se nessun'altra prova che l'esperienza di essere attivi, nessun'altra misura che il grado della pura attività, dovesse essere applicata alle varie attività che si svolgono entro la *vita activa*, può darsi che il pensiero le sorpasserebbe tutte. Chiunque abbia qualche esperienza in questa materia saprà come avesse ragione Catone nel dire: *Numquam se plus altere quam nihil cum ageret, numquam minus solum esse quam cum solus esset*. [“Mai qualcuno è più attivo di quando non fa nulla; mai è meno solo di quando è solo con se stesso”].

CONCLUSIONI

Il segreto della condizione umana
è nell'assenza di equilibrio
fra l'uomo e le forze della natura che lo circondano
e che, nell'inazione, lo sorpassano infinitamente;
c'è equilibrio solo nell'Azione mediante la quale l'uomo,
nel lavoro, ricrea la propria vita.
Simone Weil, *L'ombra e la grazia*

Lo sguardo con cui sono state osservate le relazioni educative è stato multiprospettico, per temi affrontati e per ricorso alle diverse aree disciplinari di studio. Il discorso pedagogico deve farsi discorso *delle* scienze dell'educazione, non solo discorso educativo. La visione assunta, in primo luogo, non esaurisce la molteplicità di altri modi con cui la relazione educativa poteva essere osservata, l'idea del percorso desidera essere solamente un *incipit* di fronte al modo attraverso cui è necessario possedere strumenti educativi. La relazione è uno tra questi strumenti. Una fra le prospettive di lavoro futuro sarà proprio quella di continuare ad arare un campo fertile di idee e di necessità. Per lavorare bene con l'uomo e *per* l'uomo è importante capire, conoscere e comprendere, a fondo, le sue relazioni con l'altro. L'interrogativo sull'altro, su chi sia, se il prossimo o un individuo, rilancia domande diverse e altrettante differenti risposte. Diversi, infatti, sono i riferimenti valoriali che sottostanno agli orizzonti adottati.

Un seconda prospettiva, cui è necessario fare riferimento, riguarda i passaggi conclusivi del volume: la formazione del soggetto adulto attraverso la comunicazione e la cura di sé. Il tema impegna strumenti raffinatamente pedagogici, ma che possono essere applicati alle condizioni di vita del soggetto adulto. Osservare le relazioni educative nel loro rapporto con il lavoro, sarebbe esperienza importante e traccia di ricerca dirimente il rapporto difficile fra pedagogia e lavoro. Infatti, il mondo del lavoro è uno dei luoghi specifici della formazione adulta. Occuparsi di questo aspetto vuol dire prendersi cura dell'altro, al modo della cura di sé.

Una terza prospettiva di ricerca riguarda gli esiti etici della cura di sé e della relazione empatica. Accogliere l'altro, imparare a di-

slocare il proprio orizzonte visivo e di pensiero vuol dire ricorrere ad un modello etico di riferimento. Del resto, è molto difficile pensare la formazione e l'educazione dell'uomo senza un panorama normativo di riferimento. La nostra mente ci richiama all'ordine e l'ordine dei pensieri accoglie anche l'ordine degli affetti e delle emozioni. Ciò significa che i modelli neurobiologici della mente ci stanno indicando che l'uomo ha incorporate nel cervello le possibilità di confronto, di relazione, di contatto con l'altro. Siamo esseri relazionali. Apprendiamo dall'altro, gioiamo e piangiamo con il nostro prossimo e, così facendo, impariamo l'arte della vita. Un bel testo di Massimo Ammaniti (2008), già citato, reca un titolo eloquente e affascinante *Pensare per due. Nella mente delle madri*. Ecco, non solo la madre *pensa per due* durante l'attesa del proprio figlio, ma durante i primi mesi di vita del bambino continua a pensare per due. Se la relazione sarà accogliente, matura, serena, responsabile, gioiosa, flessibile, la madre continuerà a pensare per due. Non solo le madri pensano per due, ma anche tutti coloro che agiscono e attuano la cura di sé e la cura dell'altro. La relazione empatica esprime al meglio questa particolare condizione umana che è proprio quella che i neuroscienziati ci dicono attui la mente di un soggetto interessato fortemente a capire ciò che fa l'altro.

All'interno di quest'ultima prospettiva si situa la dimensione etica del pensare, del sentire, dell'agire con cura. Tutto ciò richiama l'etica del dono perché è una condizione solidale in cui la presenza del figlio per un genitore o dell'allievo per un docente è motivo di espressione del sé più profondo. Ecco, comunicare autenticamente vuol dire *pensare per due*, ma il pensiero non è mai solamente un pensiero cognitivo è sempre un pensiero etico che indica, che propone, che suggerisce le azioni del soggetto per l'altro e nel mondo.

Un compito per il futuro dell'educazione è già tracciato, certo va fatto riemergere e va collocato al centro delle intenzionalità educative. Pensare all'altro vuol dire sentire l'altro, operare per l'altro, con cura e senso del sé, in una dimensione etica di ricerca del vero e della verità. Bisogna avere questo coraggio per ritrovare un senso, attualmente smarrito, delle direzioni etiche da attuare. In famiglia, fra genitori e figli, a scuola, fra insegnanti e allievi, in democrazia fra governanti e cittadini.

Capitolo I

- Ainsworth M.D.S., *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità. Scritti scelti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Allen J.G., *Il mentalizzare in pratica*, in Allen J.G., Fonagy P., *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, (2006), trad. it., Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 31-64.
- Allen J.G., Fonagy P., *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, (2006), trad. it., Bologna, Il Mulino, 2008.
- Ammaniti M., *Pensare per due. Nella mente delle madri*, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- Bandini G. (a cura di), *noi-loro. Storia e attualità della relazione educativa fra adulti e bambini*, Firenze, Firenze University Press, 2010.
- Boella L., *L'empatia nasce nel cervello. La comprensione degli altri tra meccanismi neuronali e riflessione filosofica*, in Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, pp. 327-339.
- Boella L., *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Boella L., *Neuroetica. La morale prima della morale*, Milano, Raffaello Cortina, 2008.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. 1. L'attaccamento alla madre*, (1969), trad. it., Torino, Boringhieri, 2003.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. 2. La separazione dalla madre*, (1973), trad. it., Torino, Boringhieri, 1975.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. 3. La perdita della madre*, (1980), trad. it., Torino, Boringhieri, 1983.
- Buber M., *Io e tu*, (1923), in Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, (1991), trad. it., Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1993.
- Buber M., *Il problema dell'uomo*, (1947), trad. it., Genova-Milano, Marietti, 2004.

- Buber M., *Il cammino dell'uomo*, Comunità di Bose, Edizioni Qiqajon, 1990.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, (1991), trad. it., Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1993.
- Cambi F., voce *Educazione*, in *L'universo del corpo*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma, Treccani, 1999.
- Cambi F., *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000.
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, laterza, 2008.
- Cappuccio M. *Introduzione*, in Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, pp. 17-64.
- Cigoli V., *Intrecci familiari. Realtà interiore e scenario internazionale*, Milano, Raffaello Cortina, 1997.
- Contini M., *Comunicare fra opacità e trasparenza. Nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Milano, Bruno Mondadori, 1987.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- Contini M. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione* in «*Studium Educationis*», 4, 2000.
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, Milano, La Nuova Italia, 2002.
- De Monticelli R., *La persona: apparenza e realtà. Testi fenomenologici 1911-1913*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- de Waal F., *Letà dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*, 2009, trad. it., Milano, Garzanti, 2011.
- Dennet D., Hofstadter D., *L'io della mente*, (1985), trad. it., Milano, Adelphi, 1992.
- Esposito R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Torino, Einaudi, 1998.
- Fadda R., *La cura, la forma, il rischio*, Milano, Unicopli, 1997.
- Fadda R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Roma, Carocci, 2007.
- Fonagy P., *Psicoanalisi e teoria dell'attaccamento*, (2001), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2002.
- Fonagy P., Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M., *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé* (2002), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, (1984), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1985.

- Fratini C., *La dimensione comunicativa*, in Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Roma, Carocci, 2003, pp. 67-94.
- Freud A., *L'io e i meccanismi di difesa*, (1936), trad. it., Firenze, Martinielli, 1967.
- Freud S., *L'io e l'Es*, in *Opere 1917-1923. L'io e l'Es e altri scritti*, (1977), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1989.
- Gallese V., *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, pp. 293-326.
- Gallese V., Migone P., Eagle M.N., *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi*, in «Psicoterapia e Scienze Umane», 3, 2006, pp. 543-580.
- Hahn H., Neurath O., Carnap R., *La concezione scientifica del mondo*, (1929), trad. it., Roma-Bari, Laterza, 1979.
- Harlow H., *The Nature of Love*, in «American Psychologist», 13, 1958, pp. 573-685.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, (1927), trad. it., Milano, Longanesi, 2005.
- Iacoboni M., *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, 2008, trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 2008.
- LeDoux J., *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, (1969), Milano, Baldini Castoldi Dalai, 2004.
- Jurist E.L., Slade A., Bergner S., *Da mente a mente. Infant Research, Neuroscienze e Psicoanalisi*, (2008), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Klein M., *Invidia e gratitudine*, (1952), trad. it., Firenze, Martinelli, 1969.
- Kohut H., *La ricerca del Sé*, (1978), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1982.
- Laing R.D., *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, (1959), trad. it., Torino, Einaudi, 1991.
- Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo*, (1972), trad. it., Genova, Il Nuovo Melangolo, 1998.
- Lorenz K., *L'anello di re Salomone*, (1949), trad. it., Milano, Adelphi, 1979.
- Mancuso V., *La vita autentica*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, (1945), trad. it., Milano, Bompiani, 2005.
- Metzinger T., *Il tunnel dell'io. Scienza della mente e mito del soggetto*, (2009), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2010.
- Nash J.F.jr., *Equilibrium Points in N-Person Games*, in «Proceedings of the National Academy of Sciences USA», 36, 1950, pp. 48-49.

- Pulcini E., *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2001.
- Quaglierini O., *Oltre le barriere della mente. Come stabilire una relazione significativa con le persone disabili*, Pisa, ETS, 2007.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, (1990), trad. it., Milano, Jaca Book, 1999.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, (1999), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Siegel D.J., Hartzell M., *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*, (2003), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Slade A., *Relazione genitoriale e funzione riflessiva. Teoria clinica e intervento sociale*, Roma, Astrolabio, 2010.
- Stein E., *Introduzione alla filosofia*, (1991), trad. it., Roma, Città Nuova, 1998.
- Stern D.N., *Il mondo interpersonale del bambino*, (1985), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M. A., *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, Firenze, La Nuova Italia, 1998.
- Varela F.J., *Neurofenomenologia. Un rimedio metodologico al "problema difficile"*, in Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Milano, Bruno Mondadori, 2006, pp. 65-93.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, (1934), trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Waddel M., *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, (1998), trad. it., Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Zaccagnini C., Zavattini G.C., *Presentazione all'edizione italiana*, in Allen J.G., Fonagy P., *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento*, (2006), trad. it., Bologna, Il Mulino, 2008, pp. 7-17.

Capitolo II

- Bastianoni P., Fruggeri L., *Processi di sviluppo e relazioni familiari*, Milano, Unicopli, 2005.
- Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, (1971), trad. it., Milano, Adelphi, 1976.
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, (1987), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1987.
- Bowlby J. *Attaccamento e perdita*. 1. *L'attaccamento alla madre*, (1969), Torino, Boringhieri, 2003.

- Bowlby J., *Una base sicura*, (1988), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1989.
- Byng-Hall J., *Le trame della famiglia. Attaccamento sicuro e cambiamento sistemico*, (1995), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1998.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, 2006.
- Catarsi E., *Pedagogia della famiglia*, Roma, Carocci, 2008.
- Cives G., *La sfida difficile*, Padova, Piccin Nuova Libreria, 1990.
- Cooper D., *La morte della famiglia. Il nucleo familiare nella società capitalistica*, (1971), trad. it., Torino, Einaudi, 1991.
- Dolci D., *Comunicare è legge della vita*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.
- Duranti A., *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma, Carocci, 1992.
- Fonagy P., Target M., *Attaccamento e funzione riflessiva*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Gigli A., *Famiglie mutanti. Per una pedagogia delle famiglie nella società globalizzata*, Pisa, ETS, 2007.
- Goffman E., *La vita quotidiana come rappresentazione*, (1959), trad. it., Bologna, Il Mulino, 1997.
- Goodwin C., *Il senso del vedere*, Roma, Meltemi, 2003.
- Grice H.P., *Logica e conversazione*, (1975), trad. it., Bologna, Il Mulino, 1993.
- Hofstadter D., *Gödel, Escher e Bach. Un'eterna ghirlanda brillante*, (1979), trad. it., Milano, Adelphi, 1984.
- Jedlowski P., *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Il Mulino, Bologna, 2005.
- La Rochefoucauld de F., *Massime*, Milano, Rizzoli, 2001.
- Laing R.D., *L'io diviso. Studio di psichiatria esistenziale*, (1959), trad. it., Torino, Einaudi, 1991.
- Laing R.D., *L'io e gli altri. Psicopatologia dei processi interattivi*, (1961), trad. it., Milano, Rizzoli, 1996.
- Laing R.D., Esterson A., *Normalità e follia nella famiglia. Undici storie di donne*, (1964), trad. it., Torino, Einaudi, 1970.
- Liss J., *L'ascolto profondo. Manuale per le relazioni d'aiuto*, Bari, la Meridiana, 2004.
- Lumbelli L., *Comunicazione non autoritaria. Come rinunciare al ruolo in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, Milano, Franco Angeli, 1974.
- Lumbelli L. (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, Milano, Franco Angeli, 1987.
- Lumbelli L., *Introduzione all'edizione italiana*, in Rogers C.R., *Terapia centrata sul cliente*, (1951), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1997, pp. VII-XXXIII.

- Ochs E., *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Roma, Carocci, 2006.
- Papadopoulos R.K., Byng-Hall J. (a cura di), *Voci multiple. La narrazione nella psicoterapia sistemica familiare*, (1997), trad. it., Milano, Bruno Mondadori, 1999.
- Pontecorvo C., Arcidiacono F., *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, Milano, Raffaello Cortina, 2007.
- Rigotti F. (a cura di), *La vita straordinaria. Analisi e comunicazione del quotidiano*, Milano, Guerini, 2006.
- Rigotti F., *Il pensiero delle cose*, Milano, Apogeo, 2007.
- Rogers C.R., *Un modo di essere*, (1980), trad. it., Firenze, Martinelli, 1983.
- Sacks H., *Lectures on Conversation*, (1963), Cambridge, Blackwell, 1992.
- Sacks H., Schegloff E.A., Jefferson G., *A simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking in Conversation*, in «Language», 50, 1974.
- Sameroff A.J., Ende R.N., *I disturbi nelle relazioni della prima infanzia*, (1989), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1996.
- Scabini E., Cigoli V., *Il familiare*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Siegel D.J., Hartzell M., *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta a essere genitori*, (2003), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Trisciuzzi L., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.
- Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, (1934), trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2003.
- Winnicott W.D., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo*, (1965), trad. it., Roma, Armando, 1996¹³.

Capitolo III

- Adorno T.W., *Minima Moralia. Meditazioni sulla vita offesa*, (1951), trad. it., Torino, Einaudi, 1994.
- Barthes R., *Elementi semiologia*, (1965), trad. it., Torino, Einaudi, 1966.
- Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, (2003), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2006².
- Bruner J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, (1990), trad. it., Boringhieri, Torino 1992.
- Buckingham D., *Media Education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea*, (2003), trad. it., Trento, Erickson, 2006.
- Cambi F., *Solitudine e dipendenza. L'infanzia nelle società avanzate ed il rapporto con la televisione*, in Trisciuzzi L., Ulivieri S. (a cura di), *Il bambino televisivo. Infanzia e TV tra apprendimento e condizionamento*, Castellalto, Giunti e Lisciani, 1993, pp. 38-59.
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Roma, Armando, 1998.

- Cambi F., *La 'questione della tecnica' e la pedagogia*, in «Studi sulla Formazione», 2, 2002, pp. 13-21.
- Cambi F., *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Torino, Utet, 2006.
- Cambi F., *Odissea Scuola. Un cammino ancora incompiuto*, Napoli, Lofredo Editore, 2008.
- Cambi F., *Comunicazione formativa e Media Education*, in Cambi F., Biemmi I., Di Bari C., Giosi M., Piscitelli M., *Media Education tra formazione e scuola. Principi, modelli, esperienze*, Pisa, ETS, 2010, pp. 10-17.
- Cambi F., Toschi L., *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Milano, Apogeo, 2006.
- Contini M., *Le emozioni nelle relazioni educative con preadolescenti e adolescenti*, in Betti C. (a cura di), *Adolescenti e società complessa. Proposte di intervento formativo e didattico*, Tirrenia, Edizioni Del Cerro, 2002, pp. 34-52.
- Craveri B., *L'arte della conversazione*, Milano, Adelphi, 2001.
- Eco U., *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 2004⁷.
- Fasulo A., Pontecorvo C., *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma, Carocci, 1999.
- Flusser V., *La cultura dei media*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.
- Fratini C., *La dimensione comunicativa*, in Cambi F., Catarsi E., Colicchi E., Fratini C., Muzi M., *Le professionalità educative*, Roma, Carocci, 2003, pp. 67-94.
- Fratini C., *Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento*, in Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*. Roma, Armando 1998. pagg. 161-175.
- Galatolo R., Pallotti G. (a cura di), *La conversazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1999.
- Galimberti U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Milano, Feltrinelli, 2007.
- Gennari M., *Il dominio della tecnica e la formazione dell'uomo*, in «Studi sulla Formazione», 2, 2002, pp. 35-48.
- Goffman E., *Forme del parlare*, (1981), trad. it., Bologna, Il Mulino, 1987.
- Grice P., *Logica e conversazione*, (1989), trad. it., Bologna, Il Mulino, 1993.
- Horkheimer M., *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, (1947), trad. it., Torino, Einaudi, 2000.
- Jedlowski P., *Un giorno dopo l'altro. La vita quotidiana fra esperienza e routine*, Bologna, Il Mulino, 2005.
- Lamish D., *I bambini e la tv*, (2007), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2008.
- Latouche S. *Breve trattato sulla decrescita serena*, (2007), trad. it., Torino, Einaudi, 2008.
- Lotman J.M., *La semiosfera. L'asimmetria e il dialogo nelle strutture pensanti*, (1984), trad. it., Venezia, Marsilio, 1985.

- Luhmann N., *Informazione, comunicazione, conversazione*, in Curi U. (a cura di), *La comunicazione umana*, Milano, Franco Angeli, 1985, pp. 202-204.
- Lytard J.-F., *La condizione postmoderna*, (1979), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1981.
- Mariani A. (a cura di), *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Milano, Unicopli, 2004.
- Masterman L., *A scuola di media. Educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni '90*, (1985), trad. it., Brescia, La Scuola, 1997.
- McLuhan M., *Gli strumenti del comunicare. Mass media e società moderna*, (1964), trad. it., Milano, Net, 2002.
- Morin E., *La testa ben fatta*, (1999), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, (2000), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Ong W., *Oralità e scrittura*, (1982), trad. it., Bologna, Il Mulino, 1992.
- Orletti F., *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci, 2000.
- Parola A., Ranieri M., *Media Education in Action. A Research Study in Six European Countries*, Firenze, Firenze University Press, 2010.
- Pennac D., *Diario di scuola*, (2007), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2008.
- Pontecorvo C., Duranti A. (a cura di), *Bambini e genitori in famiglia, conversazione e socializzazione*, in «Età Evolutiva», 55, 1996, pp. 53-119.
- Pontecorvo C., Zucchermaglio C., Ajello A.M., *Discutendo si impara*, Roma, Carocci, 1998.
- Popper K.R., *Cattiva maestra televisione*, (2002), trad. it., Venezia, Marsilio, 2004.
- Postman N., *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*, (1979), Roma, Armando, 1999⁴.
- Postman N., *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*, (1985), trad. it., Venezia, Marsilio, 2002.
- Postman N., *Come sopravvivere al futuro*, Milano, Orme Editori, 2003.
- Rheingold H., *Smart Mobs. Tecnologie senza fili, la rivoluzione sociale prossima ventura*, (2002), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Ronchi R., *Teoria critica della comunicazione. Dal modello veicolare al modello conversativo*, Milano, Bruno Mondadori, 2003.
- Sala M. C., *Il tepore dell'attenzione*, in Weil S., *Piccola cara... Lettere alle allieve*, Genova, Marietti, 1998.
- Sarsini D., *Il corpo cibernetico*, in Mariani A., *Corpo e modernità. Strategie di formazione*, Milano, Unicopli, 2004, pp. 191-214.
- Sartori G., *Homo Videns. Televisione e post pensiero*, Roma-Bari, Laterza, 1997.
- Simone R., *La terza fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

- Turkle S., *La vita sullo schermo. Nuove identità e relazioni sociali nell'epoca di Internet*, (1996), trad. it., Milano, Apogeo, 2005.
- Watzlawick P., Beavin J., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, (1967), trad. it., Roma, Astrolabio, 1971.
- Weil S., *Piccola cara ... Lettere alle allieve*, Genova, Marietti, 1998.

Capitolo IV

- Arendt H., *Vita activa. La condizione umana*, (1958), trad. it., Milano, Bompiani, 2001⁹.
- Bellingreri A., *Per una pedagogia dell'empatia*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- Boella L., *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*, Milano, Raffaello Cortina, 2006.
- Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, (1988), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1989.
- Buber M., *Io e tu*, (1923), in Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, (1991), trad. it., Cinisello Balsamo, Edizioni San Paolo, 1993.
- Caillé A., *Il terzo paradigma. Antropologia filosofica del dono*, (1994), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1998.
- Caillé A., *Critica dell'uomo economico. Per una teoria utilitarista dell'azione*, (2008), trad. it., Genova, Il Melangolo, 2009.
- Calvino I., *Lezioni Americane*, Milano, Rizzoli, 1988.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo*, Roma-Bari, Laterza, 2010.
- Cappuccio M. (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze umane e la sfida dell'esperienza cosciente*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- Contini M., "Il nostro essere nel mondo". *Storie di neuroni e di contesti*, in Contini M., Fabbri M., Manuzzi P., *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*, Milano, Raffaello Cortina, 2006, pp. 1-61.
- Contini M., *Lo scarto e la resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Bologna, Clueb, 2009.
- De Monticelli, R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Milano, Guerini, 1998.
- De Monticelli R., *L'allegria della mente. Dialogando con Agostino*, Milano, Bruno Mondadori, 2004.
- Epitteto, *Manuale*, Milano, Garzanti, 1990.
- Fadda R., *La cura, la forma, il rischio*, Milano, Unicopli, 1997.
- Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo: dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Napoli, Liguori, 1996.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M., *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé*, (2002), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2004.

- Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità* 3, (1984), trad. it., Milano, Feltrinelli, 1985.
- Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, (2001), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2003.
- Gardner H., *Cinque chiavi per il futuro*, (2006), trad. it., Milano, Feltrinelli, 2007.
- Godbout J.T., *Lo spirito del dono*, (1992), trad. it., Torino, Bollati Boringhieri, 1998.
- Godbout J. T., *Quel che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, (2007), trad. it., Milano, Vita e Pensiero, 2008.
- Guardini R., *Lettere sull'autoformazione*, (1959), trad. it., Brescia, Morcelliana, 1999⁶.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica*, (2002), trad. it., Torino, Einaudi, 2005
- Hadot P., *La filosofia come modo di vivere. Conversazione con Jeannie Carrier e Arnold I. Davidson*, (2001), trad. it., Torino, Einaudi, 2008.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, (1927), trad. it., Milano, Bompiani, 2005.
- Langer E., *Mindfulness*, Cambridge (MA), Perseus Publishing, 1989.
- Mancuso V., *La vita autentica*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Marco Aurelio, *Pensieri*, Milano, Mondadori, 1989.
- Mariani A. (a cura di), *25 Saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2003.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Bruno Mondadori, 2006.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Milano, Bruno Mondadori, 2009.
- Natoli S., *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*, Milano, Mondadori, 2010.
- Noddings N., *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1984.
- Pulcini E., *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009.
- Seneca L.A., *Lettere a Lucilio*, Vol. I, Milano Rizzoli, 2009.
- Seneca L.A., *De brevitae vitae*, Milano, Rizzoli, 2010.
- Siegel D. J., *Mindfulness e cervello*, (2007), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Stein E., *Il problema dell'empatia*, (1917), trad. it., Roma, Studium, 1984.
- Stern D.N., *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*, (2004), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 2005.
- Triscizzi L., *Elogio dell'educazione*, Pisa, ETS, 1995.
- Tronto J.C., *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, (1993), trad. it., Reggio Emilia, Diabasis, 2006.
- Zambrano M., *Verso un sapere dell'anima*, (1991), trad. it., Milano, Raffaello Cortina, 1996.

INDICE DEI NOMI

A

Abraham, K. 21
Adorno, T.W. 113, 117
Ainsworth, M. 94
Ammanniti, M. 13
Apel, K.O. 125
Archimede 208
Arendt, H. 149, 170, 187, 206

B

Balzac, H. 150
Bateson, G. 117
Barthes, R. 116, 117
Bertin, G.M. 127
Bettelheim, B. 53, 54, 55, 61, 62, 73, 104
Byng-Hall, J. 55, 94, 97
Bion, W. 12
Bleuler, E. 33
Borghi, L. 122, 127
Bowlby, J. 4, 9, 12, 46, 61, 66, 67, 80, 94, 97, 159
Bruner, J. 49
Buber, M. 1, 2, 3, 173
Buckingham, D. 115

C

Cambi, F. 3, 4, 59, 107, 108, 116, 117, 122, 166
Calvino, I. 157
Catone 210
Cigoli, V. 87
Cives, G. 99
Codignola, T. 122
Comte, A. 150
Contini, M. 11, 127

D

Darwin, C. 208
Dennet, D. 6, 135
Descartes, R. 150
Dewey, J. 127
Dilthey, W. 173

E

Eagle 8, 12
Eco, U. 116, 117
Epitteto 164

F

Fadda, R. 166
Ferenczi, S. 21
Filone di Alessandria 166, 202, 205
Flusser, V. 116
Fonagy, P. 6, 8, 11, 13, 46, 59, 160
Foucault, M. 4, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 200
Frabboni, F. 127
Freud, A. 9, 10, 28
Freud, S. 15, 21, 28, 29
Friedmann, G. 205

G

Galimberti, U. 120, 137
Gallese, V. 8, 12
Gardner, H. 138
Gide, A. 155
Goffman, E. 58
Groddeck, G. 20
Guardini, R. 180

H

Hacking, I. 134
Hadot, P. 165, 166, 168, 169, 200

Haraway, D. 136
 Harlow, H. 2
 Hartzell 60, 64
 Heidegger, M. 128, 162, 206
 Heisenberg, W. 1, 2
 Holton 110
 Horkheimer, M. 111, 113, 114
 Husserl, E. 187

I, J

Igino 163
 Jaspers, K. 206
 Jefferson 58
 Jonas, H. 124
 Jones, E. 21
 Jung, C.K. 133

K

Kafka, F. 208
 Kant, I. 150
 Klein, M. 4, 9, 10, 21, 28, 80
 Kohut, H. 40

L

Lamish, D. 118
 Langer, E. 161
 Laporta, R. 127
 Lévy-Strauss, B. 88
 Lévinas, E. 1, 5, 6
 Lorentz, K. 2

M

Machiavelli, N. 150
 Marco Aurelio 150, 164
 Martin, E. 131, 132
 Marx, K. 150
 Masterman, L. 115
 McLuhan, M. 116, 117
 Metzinger, D. 6
 Magone, P. 8, 12
 Montessori, M. 99, 101
 Morin, E. 108, 116
 Mortari, L. 166

N, O

Nietzsche, F. 195
 Ortega, G. 193

P

Packard 117
 Papadopoulos, R. 94
 Pascal, B. 149, 195

Pennac, D. 144
 Piaget, J. 4
 Platone 150
 Plutarco 163, 205
 Pontecorvo, C. 57, 58, 59
 Popper, K. 116, 117
 Postman, N. 110, 111, 112, 116, 118
 Preti, G. 122
 Proudhon, P.J. 150

R

Ricoeur, P. 1, 5
 Rimmel, G. 173
 Rousseau, J.J. 146, 150

S

Sacks, H. 58
 Sartre, J.P. 124
 Scabini, E. 87
 Scheler, M. 195
 Schlegeloff, E. 58
 Seneca 164, 205
 Shelley, P.B. 110
 Siegel, D. 6, 11, 55, 60, 64, 158, 160, 161, 169
 Slade, A. 14
 Socrate 165
 Spinoza, B. 195
 Sroufe, L.A. 97
 Stein, E. 7, 8, 149, 169, 171, 187
 Stendhal, H.B. 150
 Stern, D.N. 6, 12, 34, 158
 Strachey, J. 80

T

Target, M. 6, 8, 11, 46, 59, 160
 Tronto, J. 167, 168, 169, 170
 Turkle, S. 131

V

Varela, F. 8
 Visalberghi, A. 127
 Vygotskij, S.L. 4, 36, 59

W

Weber, M. 124
 Weil, S. 149, 169, 187
 Winnicott, D. 4, 9, 12, 61, 62, 80
 Wilson 110

Z

Zambrano, M. 149, 169, 187, 193