

L'IPPOGRIFO

La Terra vista dalla Luna



In questo numero:

.....

La formazione impossibile

.....

LIBRERIA AL SEGNO EDITRICE

Autunno 2004

L'IPPOGRIFO

La Terra vista dalla Luna

EDITORIALE

- 3 | Passaggio
di Flavia Conte

LA FORMAZIONE IMPOSSIBILE

- 5 | Abitare il passaggio
di Flavia Conte
- 10 | La formazione impossibile *di Lucio Schittar*
- Educare**
- 12 | Sos Cepu
di Maurizio Ferraris
- 14 | Le trombe di Febo
di Giulio Giorello
- 16 | Università e formazione
di Ivana Padoan
- 19 | Formazione e istituzione
di Massimo Riccetti
- 21 | La qualità della formazione
di Anna Maria Boileau
- 25 | Soggetto, socializzazione, cultura
di Dani-Robert Dufour
- 33 | Flashback
di Fabio Fedrigo
- 34 | La formazione del sacerdote oggi
di Leo Colin
- 36 | Uno sguardo sulla scuola del futuro
di Piervincenzo Di Terlizzi
- 38 | Il difficile mestiere di imparare
a cura di Elisabetta Rossi
- 43 | Trasmettere una passione
Paolo Michelutti intervista Roberto Vecchioni
- 45 | Che l'opera si racconti
di Anna Comoretto
- 46 | Poetiche suggestioni
Daniela Venuto intervista Stefano Jus
- 48 | Disposta all'ironia, disposta all'equilibrio
Chiara Stoppa intervista Franca Valeri
- Governare**
- 50 | Amo il mio Paese, per questo faccio politica
di Luciano Ardiccioni
- 52 | Sulla democrazia *di Giovanni Zanolin*
- Curare**
- 56 | Sulla formazione dello psicoterapeuta
di Alberto Schön
- 58 | Da Berlino a Gerusalemme
di Ettore Perrella

SOMMARIO

- 61 | Formazione e desiderio dell'analista
di Annalisa Davanzo
- 65 | L'analista alla prova delle potenze psichiche
di Francesco Stoppa
- 69 | Ricordo di Donald Meltzer
di Meg Harris
- 71 | Sofferenza, dolore, creatività
di Stefano Fregonese
- 74 | La formazione nello psicodramma
di Susan Dal Mas
- 76 | Curi con quello che sei
di Paola Fortunaso
- 78 | La formazione a punti
di Roberto Bagnariol
- 79 | La formazione possibile in psichiatria
Nicola Bisan intervista Matteo Balestrieri
- 81 | Le competenze relazionali al lavoro
di Livio Baracchini
- 84 | Non ho l'età
di Patrizia Rigoni
- 87 | Perché stare insieme?
di Luana Miol
- 88 | Un progetto per l'abitare sociale
di Daniele Passaro
- 90 | Riabitare (e riabilitare) la città
di Giorgia Botter
- 92 | Formazione medica e etica della ricerca
di F. Di Bernardo Amato ed E. Rorai
- 96 | Libertà di scelta per medici e pazienti
di Ignazio Schinella
- 102 | Sulla cura dell'Alzheimer
di Laura Lionetti
- 105 | Il "Problem-based Learning"
di Giovanni De Virgilio
- 108 | La promozione della salute *di Silvia Masci*

LIBRI

- 110 | Ritrovare il futuro
di Kety Ceolin
- 112 | Orizzonte perduto
di Luigina Battistutta
- 114 | Le ultime ore di Gesù *di Giorgio Zanin*

QUI PORDENONE

- 115 | Racconti pordenonesi (Terza parte)
Il Vez non più Giovane Anonimo



LIBRERIA AL SEGNO EDITRICE

Questa pubblicazione è promossa dall'Associazione «Enzo Sarli», via De Paoli, 19 - 33170 Pordenone.

Coordinamento editoriale e di redazione

Mario S. Rigoni,
Francesco Stoppa,
Patrizia Zanet.

Redazione

Angelo Bertani,
Flavia Conte,
Fabio Fedrigo,
Piervincenzo Di Terlizzi,
Roberto Muzzini,
Lucio Schittar.

Progetto grafico e impaginazione

Studio Rigoni.

Videimpaginazione

Anna Piva.

Stampa

Tipografia Sartor - Pordenone.

Stampato nel mese di ottobre 2004



VICOLO DEL FORNO 2
33170 PORDENONE
TELEFONO 0434 520506
FAX 0434 21334

Copyright© del progetto editoriale: «L'ippogrifo» by Studio Rigoni.

È vietata la riproduzione, senza citarne la fonte. Gli originali dei testi, i disegni e le fotografie, non si restituiscono, salvo preventivi accordi con la Redazione. La responsabilità dei giudizi e delle opinioni compete ai singoli Autori.

Hanno collaborato a questo numero:

- LUCIANO ARDICCIONI, insegnante e consigliere comunale.
ROBERTO BAGNARIOL, infermiere psichiatrico.
LIVIO BARACCHINI, psicologo.
LUGINA BATTISTUTTA, redattrice.
NICOLA BISAN, psicologo.
ANNA MARIA BOILEAU, sociologa.
GIORGIA BOTTER, psicologa.
KETY CEOLIN, psicoterapeuta.
LEO COLIN, sacerdote.
ANNA COMORETTO, restauratrice.
SUSAN DAL MAS, psicologa.
ANNALISA DAVANZO, psicoanalista.
GIOVANNI DE VIRGILIO, medico.
FRANCESCO DI BERNARDO AMATO, medico e poeta.
DANI-ROBERT DUFOUR, filosofo.
MAURIZIO FERRARIS, filosofo.
PAOLA FORTUNASO, psicoterapeuta.
STEFANO FREGONESE, psicoterapeuta infantile.
GIULIO GIORELLO, filosofo.
MEG HARRIS, psicoanalista.
STEFANO JUS, artista.
LAURA LIONETTI, operatrice di cooperativa sociale.
SILVIA MASCI, psicoterapeuta.
PAOLO MICHELUTTI, giornalista.
LUANA MIOL, psicologa.
IVANA PADOAN, docente universitario.
DANIELE PASSARO, operatore di cooperativa sociale.
ETTORE PERRELLA, psicoanalista.
LUCIANO LEONARDO PREO, artista.
MASSIMO RICCETTI, preside.
PATRIZIA RIGONI, scrittrice.
ERNESTO RORAI, medico.
ELISABETTA ROSSI, insegnante.
MASSIMILIANO SANTAROSSA, non più Giovane Anonimo.
IGNAZIO SCHINELLA, teologo e filosofo.
ALBERTO SCHÖN, psicoanalista.
CHIARA STOPPA, attrice.
DANILA VENUOTO, insegnante.
GIOVANNI ZANOLIN, dirigente d'azienda e assessore comunale.
GIORGIO ZANIN, insegnante.

Sostengono la pubblicazione de «L'Ippogrifo»:

- AZIENDA PER I SERVIZI SANITARI N. 6 «FRIULI OCCIDENTALE»
E DIPARTIMENTO DI SALUTE MENTALE di Pordenone;
COMUNE DI PORDENONE;
COMUNE DI SAN VITO AL TAGLIAMENTO;
AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE DI PORDENONE;
COOP ACLI, Cordenons; COOP FAI, Porcia;
COOP SERVICE NONCELLO e COOP ITACA, Pordenone;
LICEI RIUNITI «LEOPARDI-MAJORANA» di Pordenone,
LICEO «TORRICELLI» di Maniago.



Questa pubblicazione è stata realizzata con il contributo della Fondazione Cassa di Risparmio di Udine e Pordenone

Per inviare contributi, riflessioni e impressioni, scrivere a:
Redazione «L'Ippogrifo» c/o Studio Rigoni, viale Marconi, 32
33170 Pordenone. Telefono e fax: 0434 21559.
E-mail: Rivistaippogrifo@tuttopmi.it Stoppa.moro@tin.it

Passaggio

FLAVIA CONTE

Da un millennio all'altro
da giovane a vecchio
da Udine e a Berlino
passaggio,
passage,
passato
divenuto spazio,
che custodisce qualcosa
che non c'è più.

AUGUSTO CASASOLA
Passaggio, 1997.

Ci troviamo in queste pagine in un luogo che «L'Ippogrifo» ha già incontrato, quando il nostro amico Augusto (nel primo numero "Il passaggio, la metamorfosi, le sfumature") scriveva, con il suo consueto affetto, che attraversare quella «linea d'ombra» che è l'adolescenza, significa interrogarsi sul cruciale problema della nostra origine, «che di fatto rinvia all'origine della nostra cultura».

Solo un gesto d'amore possiede la forza di condurre il nostro passo verso quell'inafferrabile punto mediano che sta all'inizio della metamorfosi e che sempre accompagna l'atto germinativo di un'educazione. Un passage che anche "da grandi" non dovremmo smettere di attraversare. Un atto di coraggio verso lo stupore.

Un passaggio anche questo undicesimo numero. Con un diverso giro di pensieri: sulla formazione, su quello che Nietzsche chiamava «diventare quello che si è».

È stato Freud a dire che educare (come psicoanalizzare e governare) è un mestiere impossibile. Cerchiamo perciò, con le nostre, di allungare il tracciato aperto delle sue parole. Si dice

che una ricerca trova respiro se è capace di liberare il non detto dal suo intento generatore, se sa rimanere fedele al profilo di una vocazione: questo nuovo numero de «L'Ippogrifo» stacca così la sua nuova ombra da terra, per insistere su quelle frequenze discorsive che in qualche modo lo hanno preceduto.

Ciò che si muove nelle scritture di questo numero, appare un parente stretto, un figlio o forse un genitore, delle discussioni che hanno

animato i nostri pensieri sulla comunità, sull'amicizia, la guerra, la maternità, (ma anche sul sogno, la verità, la salute), sui problemi della vita, del nostro presente, che hanno portato alla nascita di questa rivista, per suscitare un interesse, si spera, non effimero alla ricerca.

In gioco resta ancora la questione della soggettività, la controversa fenomenologia del suo rapporto con il mondo, tra senso del rischio e desiderio di progetto.

Nei modi allora più diversi, gli articoli che seguono cercano di rispondere ad una stessa domanda.

Seriatamente, simpaticamente, ironicamente, a seconda dei casi.



DELL'EDUCARE I greci la chiamavano *Paideia* e i latini *Humanitas*, parole antiche che attingono ad un'idea di *classicità* che non è solo un luogo storico, ma una condizione del divenire del tempo.

Sono parole la cui traduzione non è cosa da poco perché ci pone di fronte al problema della *giustificazione* del nostro descriverci umani nella contemporaneità.

Parlando di formazione è l'attualità della nostra condizione che diviene un tema classico. Dire che cos'è un *classico* è di per sé un'impresa impossibile come lo è sempre la definizione di ciò che non ha un luogo in cui confinarsi. *Classico* è infatti quel concetto che è in grado di stagliarsi e attraversare una tradizione storica senza dissolversi (mentre contribuisce a delinearla), nello specifico modo del suo riattualizzarsi momentaneo. Qualcosa che se pure ha una provenienza storica, non appartiene al passato, ma, come *forma* del passare, ricorre nel mutamento di ciò che passa, resistendo al tramonto delle sue effimere alterazioni.

Il *classico* non è mai di moda, ma vi si oppone in attesa del suo inevitabile declino. Ciò che è classico non teme la deriva patetica della prevedibilità, perché è in grado senza malinconia di sopportare *il peso più grande della ripetizione* e di essere in ogni accadimento, sempre, per così dire, *novus* a se stesso, inesauribile nella sua capacità di ricominciare. «Classico è così una spe-

Abitare il passaggio

FLAVIA CONTE

Chi decide cos'è il sapere, e chi sa che cosa conviene decidere? La questione del sapere nell'era dell'informatica è più che mai la questione del governo. JEAN-FRANÇOIS LYOTARD, *La condizione postmoderna*.

Soglia: oh, pensa che è, per due che si amano logorare un po' la propria soglia di casa già alquanto consunta, anche loro, dopo dei tanti di prima, e prima di quelli di dopo... leggermente. RAINER MARIA RILKE, *Elegie duinesi*.

cie di presente fuori del tempo, che è contemporaneo a ogni presente» (Gadamer, *Verità e metodo*).

In questo senso la sua forma appartiene all'ordine dell'*instans* (della sua eternità, direbbe Nietzsche) che è una condizione neutra del *passare*, una *soglia* tra passato e futuro.

Per questo il classico, strettamente parlando, si oppone alla categoria della Modernità (da *modus e hodie*) e della sua

concezione del tempo come progresso edificante e impresa illuministica guidata dalla "furia di un dileguare" (oggi consumistico e tecnico) verso un promettente futuro, secondo la logica dello scopo e dell'esito finale.

Affrontare l'argomento della formazione nei termini di un classico e non in quelli della modernità, significa per ogni esperienza umana mettersi nelle condizioni di abitare il cambiamento non secondo il finalismo, ma secondo la caducità. Più che di un voler acquisire, qui ne va dell'imparare a saper rinunciare.

Richiamando un luogo celebre (il *mito della caverna* descritto nel VII libro) della *Repubblica* di Platone, il dialogo com'è noto destinato alla configurazione della perfetta comunità, Heidegger ci dice che la parola *Paideia* «non si può tradurre» e che nel linguaggio platonico significa «la guida di tutto l'uomo nella sua essenza a un mutamento di direzione. La *Paideia*, quindi, è essenzialmente un passaggio...», una metamorfosi, diremo noi, o anche una conversione. Il termine "cultura" o quello di educazione, possono forse suggerire qualcosa di molto vicino al significato della *Paideia* classica, nella misura in cui evocano un movimento che se pure guarda a una meta, vive in realtà di processo e cammino. La formazione dell'uomo greco era la sua educazione all'autentica vita politica volta al governo, alla direzione della

Nella pagina precedente:
Paul Klee, *Intenzione*, 1938,
Kunstmuseum, Berna.

città, attraverso un graduale apprendistato di un più originario governo, quello innanzitutto di sé, della propria anima alla luce di un'idea di giustizia custodita da sempre nella luce della Verità.

Il legame metaforico tra la vita dell'anima di ciascun uomo e quella dello Stato, resta una figura centrale non solo in Platone, ma in tutta la tradizione occidentale di cui, ci piaccia o no, rimaniamo eredi.

Nella lingua tedesca la parola *Paideia* corrisponde al termine *Bildung* una figura che – continua Heidegger – «vuol dire due cose: in primo luogo è un formare nel senso di imprimere alla cosa il carattere del suo sviluppo. Ma questo “formare” “forma” (cioè imprime un carattere) in quanto nello stesso tempo con-forma già a qualcosa di determinante che ha in vista, e che perciò si chiama modello (*Vorbild*). “Formazione” (*Bildung*) significa allora imprimere un carattere e con-formare a un modello» (Heidegger, *La dottrina platonica della verità*).

Oggi la nostra umanità può non essere più quella cui alludeva Platone quando pensava che «nell'uomo tutto dipende dall'anima, e che le qualità della stessa anima dipendono dall'intelligenza» (*Menone*) che si fa specchio vivente di una verità immutabile (il “mondo delle idee”) a cui tornare con la sua liberazione dalla sua terrenalità corporea. Può essere un'altra cosa, come può darsi che l'intelligenza sia una contingenza che non dipende più dall'anima prefigurare. E tuttavia proprio nel tramonto della versione immutabile della verità – e con essa dell'idea di eternità come *telos* di ogni forma mutevole – la domanda di quale sia il mo-

L'uomo chiese una volta all'animale: perché non mi parli della tua felicità e soltanto mi guardi? L'animale dal canto suo voleva rispondere e dire: ciò deriva dal fatto che dimentico subito quello che volevo dire – ma subito dimenticò anche questa risposta e tacque; sicché l'uomo se ne meravigliò. NIETZSCHE, *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*.

dello cui il cammino umano si ispira, non scompare del tutto, cambia forse di carattere, anzi risorge con insopprimibile desiderio di realtà, esponendosi alla possibile nostalgia di una qualche perfezione che, se non è già passata (e non si sa quanto sia futura), qualcuno cerca sia almeno presente.

Se infatti la nostra è l'epoca della fine delle garanzie anche ideologiche e politiche che hanno guidato per alcuni secoli il divenire del corso storico secondo una direzione di senso, (il postmoderno è in gran parte la consapevolezza critica dell'attualità di questa fine), se la logica del cammino umano come progresso ed emancipazione ha perso tutta la credibilità di un compimento sicuro, forse che il declino di ogni esito ultimo del divenire elimina nella vita contemporanea il bisogno di finalità? Nell'età postmoderna, respinta la credibilità del progresso e discussa la verità ultimativa della scienza, come pensare il movimento di una formazione possibile senza finalità? Come ripensare l'esperienza, meglio, la *realtà* del mutamento?

(In senso filosofico non è forse questo il problema ancora aperto di quell'oltrepassamento della metafisica cui anche lo stesso Heidegger resta associato? Guardar oltre in un

cammino forse vuol dire avere una finalità, ma se non ci si libera dal *telos* dell'*obiettivo* quale che sia, è difficile poter pensare il mutamento – anche quello dell'*Humanitas* – senza metafisica).

Anche a prescindere dall'idea di uomo che ci facciamo, resta dunque il fatto che l'esperienza della formazione è un processo che pone la domanda di quale sia il suo *tendere*. Se il problema della formazione sembra non poter eludere il richiamo del modello e all'idea di una meta, è proprio qui che sorgono gli equivoci, perché la posizione del modello se pure muove al cambiamento, insieme anche lo vanifica.

Un problema difficile, allora, la scelta di campo della sua discussione (etica, teoretica, estetica, economica, psicologica), perché ne decide il senso e ne piega estrinsecamente il carattere. Quale modello, se il processo di cui parliamo è quello educativo e culturale che tradizionalmente si chiama “vita dello spirito”? Se la formazione come mutamento spirituale vive di modelli, essa è inevitabilmente esposta alla servitù di un rapporto mezzoscopo che solo la tecnica oggi è in grado di incarnare in modo appropriato; e dunque la formazione seguendo quel rapporto, non può che tradursi in mera vocazione tecnica, in abilità specialistica nell'esercizio di un mestiere.

Ma è proprio questo che intendiamo con formazione? Si esclude in genere a parole che sia così, ma irrimediabilmente nella vita ordinaria mentre la si pratica, si finisce per sottostare al vincolo di un'idea di cultura come applicazione dei saperi, alla servitù dei campi. La *praxis* della vita culturale contemporanea è inevitabil-

mente anche una *technè*. Occorre preoccuparsene? Sicuramente sì, ma solo nel senso che bisogna imparare ad essere *al di là del bene e del male della stessa tecnica*, evitandone demonizzazioni di maniera.

Per questo la grande lezione concettuale del *classico* ci può aiutare a comprendere meglio il problema.

Ammesso che la formazione non sia e non si riduca a una tecnica, forse ciò accade perché essa contiene in sé qualcosa dell'inesauribilità del *classico* che vive di ricominciamento nella forma di una tensione, meglio di un tramite, che non è fatto di cose o di obiettivi, e che forse è fatto di *niente*, che in sé non si compie e che rende appunto impossibile o insignificante il raggiungimento di un fine estrinseco al suo stesso gioco. Al di fuori di ogni finalismo, la formazione può essere pensata *metaxù*, un fenomeno intermedio, coglibile, se mai è possibile farlo, nell'*infra* di una mediazione, tra pienezza e mancanza, come accade a *eros*, il *daimon* socratico che si fa soglia fra umano e divino, fra sapienza e ignoranza; *desiderio* insopprimibile, che è gesto d'amore (e non di morte) solo se vive di scarto (e non di fusione), come quello che si instaura nella relazione tra maestro e allievo, che si alimenta di un'incolmabile asimmetria che sola ne fa vero momento educativo. Solo un simile amore educa, perché disancora gli affetti dalle proprie abitudini, scioglie i nostri desideri dal loro pietrificato risentimento, mentre restituisce gli oggetti delle nostre attenzioni alla loro inspiegabile origine, liberandoli dal vizio delle nostre interpretazioni. Ed è vero *filo-sofos*, perché non smette mai di iniziare alla



Paolo Del Giudice, *Relitti*, 1990.

conoscenza, senza mai raggiungerla. Insegue all'infinito, ma il suo non è un "cattivo infinito" perché non è preda di un esito di là da venire; non è divorato dalla meta; perciò è libero di spalancarsi all'impensato a cui solo lo stupore lo vincola nel sorprendersi delle sue stesse invenzioni.

Il movimento della cultura, da questo punto di vista non ha il carattere ascensionale di una retta, ma quello insistente di una scena fatta di albe e tramonti che trova nelle molte modalità per descriversi e apparire (con il linguaggio, ma anche con la tecnica o altre forme dell'esperienza, come la politica, l'agire pratico, la cura), i modi del *farsi altro da ciò che è nell'atto* in cui si rivela. Essere in formazione vuol dire allora passare, come diceva Bachelard, attraverso un «pentimento intellettuale» e scoprirsi là dove non si credeva di essere.

La difficoltà tuttavia di parlare, deriva dalla consapevolezza di quanto sia divenuto equivoco il significato della parola *umanità*. Che la formazione significhi "cultura" ed "educazione" (dell'uomo) è appunto

quel che non va affatto da sé, ma è ciò che la parola stessa chiede di interrogare.

Forse noi oggi non sappiamo più che cos'è la nostra umanità, (per analogia viene in mente Max Weber che sosteneva che l'uomo primitivo disponeva di maggior sapienza circa le sue frecce di quanto quello attuale conosca i più sofisticati mezzi tecnici che pure usa). Fingiamo di saperlo forse perché siamo vacillanti e insicuri sotto il peso di una memoria che non vogliamo più eguagliare e di una promessa in cui ci illudiamo scetticamente di credere. Forse anche quella di uomo (come l'idea di forma) è solo un nome per alludere sotto un'altra luce alla ineffabile esperienza del tempo. Probabilmente era nel giusto Sartre quando al riguardo parlava di una «passione inutile».

Un desiderio "sempre indicato e sempre impossibile", un *desir d'etre* senza oggetto. *Pura passione di perdita*.

DEL CURARE Per quanto strano possa sembrare, questa consapevolezza lungi dall'essere una conquista moderna, è in realtà un tema antico della cultura greca (ed ellenistica in particolare) nella quale come ci ricorda Foucault, nei suoi studi sulla *Storia della sessualità*, la pratica dell'educazione consiste in un'arte dell'esistenza come cura di sé (*cura sui* o *epimeleia beautou*), che è l'esercizio di un'individuazione della propria contingenza spazio-temporale entro i limiti di una finitudine della quale farsi responsabili. Una cura dei propri affetti soprattutto, un apprendistato dell'*usage des plaisirs*, secondo misura e moderazione. La cura di sé (come *technè tou biou*) è un passag-

gio obbligato di una vita degna di essere vissuta nella misura in cui questa dignità si fa esistenza insieme agli altri. Essa implica un profondo senso della alterità che vincola l'*humanitas* di ciascuno a stare in relazione nella forma di qualcosa che non può mai oggettivarsi. Il che vale non solo per la relazione umana nella presenza, ma anche per quel tipo particolare di relazione che riguarda l'alterità impresentabile del tempo inattuale, non importa se passato o futuro.

È una specificità umana (ma potrebbe essere una condanna) quella di ricordare (Platone ha fatto dell'*anamnesi* il fulcro della conoscenza), ma anche quella di stupirsi (è sempre Platone a dirci che l'origine della filosofia è la *meraviglia*) e sembra che le due cose siano ambigualmente intrecciate.

L'eccesso di memoria secondo Nietzsche è un sintomo, quello di una "malattia storica" ancorata al gusto monumentale di una cultura concepita come *civilization* edificante, desiderosa di sentirsi un esemplare ineguagliabile, pericolosa in sé nella misura in cui pensa di offrirsi come modello da conservare (a tutti i costi), ma anche e di conseguenza, da imporre (a tutti i costi). Solo una memoria museale che non conosce oblio, ed è prigioniera di un'immagine di sé come passato edificante, interpreta la formazione come un processo che mira ad un acquisto, a un risultato.

Esiste la consuetudine – ci dice Gadamer «di appiattire il divenire sull'essere» e di guardare «piuttosto al risultato di questo processo che al processo stesso» (*Verità e Metodo*). Per questo l'ideale formativo che ha ispirato i cosiddetti "concetti guida umanistici", si



Paolo Del Giudice, *Volumi*, 1996.

è imposto come sviluppo destinato a compiersi.

L'efficientismo tecnico di un sapere che guarda al risultato, è l'erede diretto di una certa *visée* umanistica che si è affermata come metafisica dell'*homo rationalis*, che in realtà è un *faber* edificante sedotto dai miraggi dell'oggettivazione.

Quel che orienta l'*homo faber* è una sostanziale matrice appropriativa del pensare e dell'agire guidata da un'interpretazione del vivere secondo il ciclo produzione-consumo.

Un'aspirazione al possesso che si regge su quel *conatus sese conservandi* che è una delle maggiori architravi della modernità. La valorizzazione del lavoro su altre forme della *vita activa*, non per nulla, ne è divenuta una delle più vistose conseguenze. Se la costituzione culturale di una comunità si regge sul proprio *conatus sese conservandi*, è inevitabile che lo spirito che muove tutte le sue forme, compresa l'educazione, finiscano per sottometersi alle condizioni dell'agire economico e alle sue leggi produttive, mentre la politica si riduca ad amministrazione efficiente del bisogno.

Se nel modo antico le attività connesse alla sopravvivenza biologica non definivano la specificità della condizione umana, ma la appiattivano alla sfera animale, nella modernità questa necessità riproduttiva (cioè chiusa nell'*oikos*, la casa) si esteriorizza, diviene pubblica, diviene anzi il fattore di una partecipazione libera alla socialità, dove la conservazione individualistica di sé è un diritto che la con-vivenza sociale ha precisamente il dovere di garantire.

Non è un caso che oggi comunemente sentiamo nominare la parola formazione dentro la logica di un impiego concettuale dominato dalle esigenze dell'impresa, secondo il *mito* della competenza di prestazioni organizzate in occupazioni.

DEL GOVERNARE Si dice che è la crescente *complessità* della società in cui viviamo ad esigere una formazione appropriata al ritmo accelerato delle sue prestazioni.

La formazione in questo caso fa rima con "modernizzazione", con la necessità, per chi ha il compito di gestirla, di non farsi sorprendere dal mutamento, ma appunto, di governarlo.

Anche quello di *governo* è un concetto classico che intreccia non a caso con il tema del mutamento un legame originario, che la civiltà greca ha portato alla luce allorché per esempio nella *Teogonia* di Esiodo, trattando della genesi degli dei a partire dal *Chaos* (disordine) primordiale, l'idea di mondo che con essi affiora, è associata a quella di *Kosmos* che alla lettera significa *ordine*. Il cosmo è l'insieme delle cose che è uscito dal disordine del *Chaos*. Non si può trascurare il fatto che *Kosmos* deriva dal-

la radice indoeuropea *kens* che ritorna anche nel latino *censeo* che in modo pregnante significa “annuncio con autorità” e dunque ha la forza di richiamare attorno a sé un insieme che altrimenti risulterebbe disperso e indifferente, caotico appunto. Anche la filosofia delle origini si interroga non a caso intorno al principio di tutte le cose della natura (*physis*) e si mette alla ricerca dell'*arché* (dal verbo *archo* che significa “comando”, “governo”, ma anche “do inizio”) cioè di quel fattore che è il principio che tutte le cose hanno in comune è l'elemento di cui sono fatte e il criterio che ne regola il mutamento (la *tras-formazione*). Come per la filosofia della natura, così per la politica, il concetto di governo implica il rapporto con una moltitudine differenziata (di persone, situazioni, cose) irriducibile nella sua particolarità, che occorre organizzare per sottrarla non tanto al conflitto (che intrinsecamente la abita come ben sapevano i greci, la tragedia attica e la filosofia in particolare), ma al suo incombente annientamento. Come la *physis*, anche la *politeia* della vita associata è una forma in movimento che alterna in sé fermezza e instabilità, coesione e dissidio. Se la molteplicità per esistere richiede un governo, essa non può che trovarlo dentro una logica di mediazione delle sue stesse forze.

Come l'*eros*, anche il governo è un *infra*, che può reggere il peso della complessità delle sue parti, solo se ne vede i limiti, sta dentro gli scarti, ne assume la direzione, ne dirime la differenza movendosi tra le parti. E per esserlo veramente, non si irrigidisce nello schema della decisione già

presa, ma resta sulla soglia della inoggettivabile azione, dove l'attesa dei risultati dell'agire resta il contenuto del negoziato possibile. La politica come dis-corso.

Concettualmente solidali, formazione e governo sono in fondo una mimesi di ciò che altrimenti chiamiamo *essere* e che nel caso della “condizione umana” è l'apparire di una scena che coincide con lo “stare al mondo”. Stare al mondo è come dire *stare al gioco*. Imparare ad esserci, misurandosi con le sue contingenze e le sue regole, ma anche con i suoi passi falsi e le sue verità.

Un apprendimento che chiede la disponibilità a “logorare la soglia” della propria dimora sicura, per conoscere il rischio di un'esposizione pubblica della quale farsi responsabili, cioè cor-rispondere, nel gioco,

a sé e agli altri. In tutto questo, centrale è un'*etica della parola* capace di riconoscere il vincolo che impegna secondo il tempo le reciproche libertà. Indispensabile perciò diviene la cura del linguaggio che è innanzitutto una pratica di perspicuità e autochiarificazione da parte di ciascuno circa la titolarità delle sue azioni.

Nell'epoca della tecnica nessuno oggi può permettersi il lusso di ignorare l'evidenza della complessità, nella quale il sapere finisce per esprimersi in efficienza innovativa.

«Non potrebbe essere – chiedeva Nietzsche – l'istinto della paura a comandarci di conoscere? Il giubilo di chi conosce, non potrebbe essere precisamente il giubilo di un recuperato senso di sicurezza?...» (*La Gaia scienza*, 355). Da che cosa pensa di doversi difendere la civiltà cosiddetta *postmoderna*, dopo la crisi delle grandi narrazioni (il mito, la metafisica, l'utopia, l'ideologia, il romanzo, la razionalità, il soggetto) che sono le prime grandi forme di sicurezza intorno al terrificante gioco dell'apparire e scomparire di ciò che è; dopo il tramonto del progresso come emancipazione, dopo che la storia, ripudiando le più varie soluzioni escatologiche (che ha inseguito a lungo), ha cominciato a girare su se stessa in un'incessante ricapitolazione presente; dopo che il senso della verità si è venuta sempre più giocando in agonistica capacità di sortire effetti?

Qual è in definitiva il rischio e che cosa rischia la società contemporanea nel momento in cui si fa pressante, più di ogni altra cosa, una domanda di competenza?

BIBLIOGRAFIA

- H. Arendt, *Vita activa*, 1985, tr. it., Milano 1994.
 G. Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, 1938, tr. it., Milano 1995.
 M. Ferraris, *Gadamer. L'umanesimo tra memoria e promessa*, in «Aut-aut» 242, Milano 1991.
 M. Foucault, *L'usages des plasir*, 1984, tr. it., Milano 1995.
 G. Gadamer, *Verità e metodo*, 1960, tr. it., Milano 1983.
 A. G. Gargani, *Il filtro creativo*, Roma-Bari 1999.
 M. Heidegger, *La dottrina platonica della verità*, 1947, in Segnavia, tr. it., Milano 1987.
 J. F. Lyotard, *La codition postmoderne*, 1979, tr. it., Milano 1995.
 S. Natoli, *Stare al mondo*, Milano 2002.
 F. Nietzsche, *Considerazioni inattuali*, tr. it., Torino 1981.
 F. Nietzsche, *La gaia scienza*, tr. it., Torino 1979.
 A cura di G. Vattimo, *Filosofia '85*, Roma-Bari 1985.

La formazione impossibile

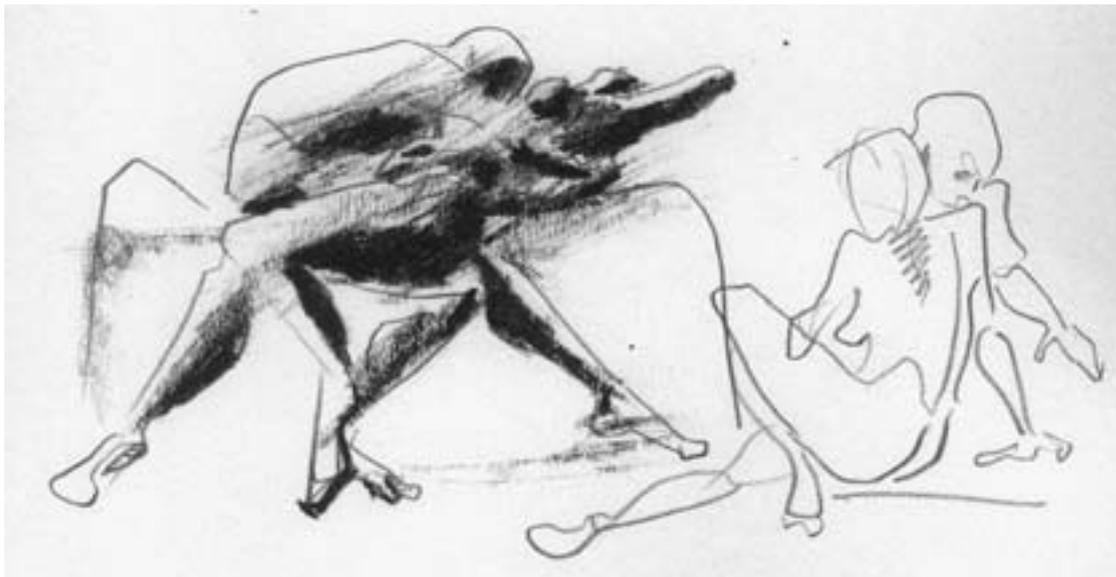
LUCIO SCHITTAR

Il tema di questo numero della rivista è *La formazione impossibile*. Esso farà sobbalzare più di qualcuno. Ma come: ci sono Istituti di formazione professionale; ce ne sono, i più svariati, a gestione regionale; c'è la formazione "continua". Tutte le nostre scuole sono basate sulla formazione delle giovani generazioni. Perfino la formazione dei sacerdoti è completata nei seminari. Come si fa a sostenere che non si può formare un individuo? Vi prego, signori, pensateci su solo un momento. Accade molto spesso di leggere o di sentire che c'è da "formare" un certo numero di appartenenti ad una categoria professionale, per esempio gli infermieri ospedalieri, di cui c'è penuria, che molte regioni lamentano. Mi sbaglierò, ma non credo che qualcuno possa venir veramente "formato" nelle varie Scuole (per infermieri o altro), dove si insegnano materie che per certo hanno attinenza con l'attività professionale, ma in nessun modo possono instillare nella persona l'attenzione, la cura, insomma, usiamo pure un termine tratto dalla psicologia, la motivazione alla sua professione (a meno che la persona non venga plagiata, o che essa si sia trovata in una situazione economica disperata, ragion per cui ha pensato di scegliere, con tutte le mancanze di motivazione del caso, la prima opportunità di lavoro che gli si è presentata). Per vedere meglio il problema forse è utile, riscoprendo dei termini

di filosofia del linguaggio, distinguere fra un aspetto sincronico e uno diacronico della formazione, intendendo col primo termine tutto ciò che "col tempo" (sin-cronico) entra a far parte del patrimonio di conoscenze e di attività di una professione (e che possiamo comprendere nella parola informazione) e col secondo termine ciò che quasi sempre rimane nel tempo (dia-cronico) e che con gli anni non si corrompe: la motivazione a quella professione. Tenete presente che la motivazione a una professione è qualcosa che ha a che fare con le emozioni, e quindi con i moti spontanei dell'animo, più che con la ragione, e quindi con i calcoli, anche economici; le emozioni si sentono individualmente, si possono forse rallentare un po', ma non si possono trasferire facilmente dai docenti ai discenti, nemmeno in una scuola ideale. Per sottolineare questo aspetto gli inglesi usano un proverbio che qui ci può essere utile: *You can lead a horse to water, but you can't make it drink* (Si può condurre un cavallo fino all'acqua, ma non si può obbligarlo a bere). Insomma si può forse insegnare ad una persona la tecnica infermieristica, ma non si può in alcun modo fare, o "formare", un infermiere, la cui disponibilità, se è limitata, rischia di palesarsi ai suoi primi compiti sgradevoli. Quindi i vari corsi che dovrebbero "formare" infermieri, o assistenti geriatrici o altro, sono almeno incomple-

ti se non si propongono anche di saggiare in modo approfondito la motivazione a *quel* lavoro specifico (e non può essere una generica disposizione a trovare un posto di lavoro; non si tratta evidentemente di manodopera indifferenziata, e questo è un altro aspetto che distingue, ad esempio, le Aziende sanitarie dalle altre aziende) e se non lo si fa, e si conferisce un diploma dopo corsi di qualche mese, è perché si ha maggiore interesse per i finanziamenti (quasi sempre europei) che per la qualità della professione.

Quindi le Scuole di formazione sono nella realtà quotidiana Scuole di informazione, dove si fornisce agli allievi una serie di dati oggettivi (per esempio sul modo più giusto di prendere e registrare la pressione sanguigna), che ognuno poi elabora secondo la sua personalità e il suo maggiore o minore spirito di servizio. Quindi la formazione è cosa impossibile da realizzare e non corrisponde al modello, prevalentemente meccanico, che quasi tutti abbiamo in testa: quello di un contenitore (lo studente) che riempiamo col succo, condensato nei libri, dell'esperienza degli altri più anziani di lui. Ciò che abbiamo detto sembra vero per tutte le professioni sanitarie, ma anche se esaminiamo le altre professioni (ad esempio quella del ragioniere) vediamo che ci sono delle esigenze (ad esempio esigenze di precisione) che non si possono trasmettere in una Scuola, anche se talora rappre-



Stefano Jus, *La formazione impossibile*, 2004.

sentano criteri informali di scelta per le professioni, ad esempio, di bibliotecario o di archivist, professioni che ad una considerazione superficiale vengono ritenute di poco conto, mentre occorre pensare che esse custodiscono il nostro passato, senza il quale non possiamo immaginare un nostro futuro (che è di fatto in pericolo: quanti sanno che la carta degli ultimi centocinquanta anni, a causa di alcune sostanze aggiunte al processo di lavorazione, si sta lentamente trasformando in farina?).

P.S.: Dai numeri sembra invece che sia *possibile* formare dei professionisti: prendiamo, a titolo di esempio, i medici e gli architetti. I medici italiani nel 1998, secondo una pubblicazione della Comunità Europea, erano circa 52 ogni 10000 abitanti contro i 28 ogni 10000 abitanti del resto d'Europa; gli architetti italiani, secondo il Giornale dell'Architettura del dicembre 2003, sono 111000 cioè un decimo di tutti gli architetti del mondo (!) contro,

ad esempio, 27000 in Francia, circa 30000 in Inghilterra. La creatività italiana sembra con forza emergere sopra ogni altra, solo che al momento sembra che soprattutto contribuisca ad inflazionare il numero di coloro che sono in attesa di un posto di lavoro.

P.P.S.: Chi formerà i formatori? L'altra notte ho visto per caso per televisione una lezione dell'Università a distanza che, meno male, mi ha fatto anche riflettere. Si trattava di una lezione del Corso: *Identità degli italiani* tenuto da un insegnante dell'Università di Bari. Era una tale sfilata di pregiudizi che mi son chiesto: «Se questa persona è uno di coloro che devono formare coloro che formano gli studenti, ahimé come è finita in basso l'Università italiana».

Io avevo dell'Università un'idea piuttosto elevata: essa era il centro del Sapere, ma, cosa ancora più importante, essa costringeva all'indipendenza di giudizio, indipendenza dai politici, indipendenza dai padroni, indipendenza dai luoghi

comuni. Ed ora mi trovavo davanti ad una sfilza di luoghi comuni nei quali un professore universitario, con un vistoso tic motorio alla mano destra (come, per coincidenza, il *Doctor Strangelove*), cercava di ridurre la complessità dell'esistenza umana. Nel tentare questa sua particolare *reductio ad unum* egli aveva semplificato oltremodo la realtà: gli italiani avevano come caratteristica (in modo, suppongo, indipendente dalla loro storia) l'individualismo, non risentivano nella loro quotidianità dell'alone romantico del pronome "noi", erano, secondo quanto affermava quel professore, più inclini a vedere le affermazioni in maniera dialettica ("et et") piuttosto che rigida ("aut aut") come invece gli altri paesi (il professore non diceva quali) d'Europa, e così via...

La cosa mi ha sorpreso; mi sono detto: «Questo è di sicuro un altro motivo che rende impossibile la formazione!». Vi immaginate un extracomunitario che viene in Italia ad imparare i pregiudizi? ■

Sos Cepu

MAURIZIO FERRARIS

Su «La Repubblica» dell'otto giugno scorso, Pietro Citati ha lanciato una sacrosanta accusa contro la Riforma dell'Ulivo e del Polo, di tutti e due, alla faccia del bipolarismo, perché l'opera del secondo altro non è che la conclusione dell'opera del primo. Permettetemi di raccontare un aneddoto e poi di trarne la morale. All'inizio di giugno si discuteva amabilmente con Paolo Rossi sul "Domenicale" de «Il Sole 24 ore», a proposito del fatto che nelle scuole elementari di mezzo mondo circola ancora la bufala secondo cui Colombo avrebbe scoperto che la terra è rotonda (mentre lo sapevano benissimo anche i greci). E nelle Università come vanno le cose? Tutti, più o meno, sanno che la terra è rotonda, come si vede ogni sera nella sigla del telegiornale. Ma al di là di questo, si può entrare in un'ombra profonda.

Io insegno Filosofia teoretica, dunque l'astronomia tocca piuttosto marginalmente la mia disciplina, tranne per un punto, ossia la rivoluzione copernicana attuata da Kant nella *Critica della ragion pura*. Chiedere all'esame che cosa sia questa rivoluzione è pura routine, una domanda facilissima giusto per stabilire un contatto con lo studente e mettere un punto fermo. O meglio, così era. Ora non più. L'autunno scorso un candidato ha sgranato gli occhi e mi ha fatto notare che l'esame non era di astronomia. Poi, messo alle strette, è almeno

MAURIZIO FERRARIS, filosofo, è professore ordinario di Filosofia teoretica nella Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino. È direttore di programma al Collège International de Philosophie di Parigi e dirige la «Rivista di estetica» e il «Quaderno di estetica» (SWIF). Tra i suoi scritti: *Storia dell'ermeneutica* (1988), *La filosofia e lo spirito vivente* (1991), *Estetica nazionale* (1997), *Il mondo esterno* (2001), *Ontologia* (2003). Collabora con il supplemento domenicale de «Il Sole 24 ore».



Mark Cloet, *Cathedra*, 2002-2003.
© Loc Van Acker.

riuscito a dirmi in cosa consistesse la rivoluzione di Copernico, rispondendo a una domanda che avrebbe potuto essergli posta a quel famoso esame di quinta elementare che dall'anno prossimo non ci sarà più. Il sette giugno, invece, un giorno dopo l'anniversario del D-Day, ho avuto una esperienza per me altrettanto memorabile. Alla fatidica domanda un candidato mi ha risposto (limitandosi a Copernico, lasciamo ormai perdere Kant): «Copernico ha scoperto che il sole gira intorno ai pianeti». Immagine potente e raccapricciante. Con un'orbita bizzarra, una specie di minuetto o di ghirigoro, si immagina il sole che arranca, gira intorno a Mercurio, poi intorno a Venere, poi alla Terra, quindi a Marte ecc. (e intanto un freddo cane). Glielo ho fatto notare, riducendo l'alternativa a: «Prescindendo da Copernico, lei personalmente crede che (a) il sole giri intorno alla terra o che (b) la terra giri intorno al sole?». Esitazione, poi mi risponde (a), come dire che all'Università ci sono studenti geocentrici. Dall'aneddoto veniamo dunque alla morale.

Il prodromo della Riforma è stata la valanga di concorsi tra il 1999 e il 2001, una *ope legis* occulta paragonabile a quella del 1982, che non ha nemmeno introdotto nuove forze nell'Università, anzi, ha sbarrato l'accesso *a divinis*, perché in larghissima misura si è trattato dell'avanzamento di perso-

nale già inquadrato. A questo punto si dovevano riempire le aule di studenti, e a ciò ha provveduto la Riforma. Tutti hanno capito che il triennio in pratica non fa media con la specialistica. Dunque al triennio non si studia, si collezionano crediti, poi si vedrà, ma a 21 anni. Rousseau lodava la genialità di quel selvaggio (lui si esprimeva così) che comprimeva il cranio dei fanciulli aveva fatto sì che non sviluppassero quell'inutile supple-

mento di intelligenza così nocivo per la vita. L'uomo che – sgominando il Cepu, che a questo punto non ha ragione di esistere – ha pensato di nascondere i voti (graduati dal 18 al 30 e lode, e dunque significativissimi) dietro a crediti tutti uguali, non è secondo al selvaggio di Rousseau.

Lo avevo detto in un pamphlet del 2001, *Una Ikea di Università*, ma meglio di me lo ha spiegato Luciano Gallino in *La scomparsa dell'Italia industriale*

(Einaudi, 2003), che mette all'indice il mito postmoderno secondo cui fare moda sia la stessa cosa che costruire automobili (e obbiettivamente non c'è bisogno di scienza per fare moda, e negli altri settori si comprano i brevetti così come si comprano le telenovele); la ricaduta, nell'insegnamento, è l'idea secondo cui non c'è bisogno di ricerca per una nazione tanto impegnata in missioni di pace e, come si dice non senza ironia, di civiltà. ■

Sono cresciuto in un mondo che mi ha nutrito e modellato con idee tipo “libertà di pensiero”, “democrazia”, “libertà dal bisogno”, e simili. Idee fascinosose che, come bandiere portate da mani invisibili, mi hanno trascinato qua e là, spazzandomi, acciavottandomi, incaccabaldolandomi. Ma che succede adesso che non sono più piccolino? Il mondo – sempre lo stesso, quello di prima – mi chiede maliziosamente di entrare nel gioco degli inganni e delle menzogne: di collaborare insomma ad agitare quelle bugiarde bandiere, ad aggolpaciare i nuovi bambinelli.

“La ricchezza a tutti” somiglia alla “dignità umana a tutti”, (tutti figli di Dio), di cristiana memoria. Siamo diventati tutti indegni, a cominciare dai presuli. Così diventeremo tutti poveri. Ma chi, rovesciando i valori, ha provato a dire che, non il ricco, ma il vile vale, non ha avuto credito nè seguito. Dunque, vale la menzogna: promettere, sempre, l'impossibile.

Alta e gonfia retorica, enfasi ottimistica trasudano dal linguaggio di chi quotidianamente parla e scrive di sport, canzonette, melodramma e musica classica. Come mai? Gli imbecilli vanno allegrati con scoppi di mortaretti e fuochi d'artificio dai colori sgargianti. Si possono disprezzare gli uomini più di così, cari e pomposi operatori culturali?

Suonando e cantando le composizioni di Johan Sebastian Bach – questa musica fiera e impietosa, “in cui il forte spirito occidentale si riconosce” – fabbrichiamo armi e bombe d'ogni sorta;

Guanina

SABATINO CIUFFINI

orgogliosi della nostra civiltà che possiede mezzi adeguati per difendersi e perpetuarsi, con la grazia di Dio.

C'è una sorta di nobiltà anche tra le composizioni musicali. Il tempo marziale, accertamente messo in evidenza o maschera-

to, influenza gli ascoltatori e li trascina. Senza saperlo, gli uomini sono attratti dal dio Marte; anche se dicono e dichiarano il contrario. La musica che fa appello ai nostri istinti bellicosi, si fa ascoltare di più, ci coinvolge suscitando in noi sentimenti di potenza. E sentirsi forti è, tanto per cambiare, sempre meglio che sentirsi deboli.

I ragazzi vengono storditi e corrotti, tutti i giorni, studiamente. Chi li stordisce e corrompe, sa bene che essi sono la materia prima sulla quale costruire il futuro.

Una mitologia tutta futuribile – questo possediamo? Una mitologia che si regge sugli stecchini dell'ipotesi – e perciò non formativa nè educativa in quanto i modelli sono dichiaratamente supposti, irreali. O forse serve a inculcarci la comoda idea che l'uomo sarà vittorioso, sempre. Un'educazione utopistica, come tutta la nostra civiltà: un'educazione plagiarica perché nasconde all'uomo, per fini abietti, i suoi limiti.

Per difenderci dall'asfissia di questa montante ebetudine, piangiamo con Omero sulla sorte degli uomini, il cui destino non è diverso da quello delle foglie.

Tratto da *Sfregazzi. Dispositivo poetico di emergenza*, Guido Guidotti Editore, Roma 1988.

Le trombe di Febo

*Alcune citazioni (da Bruno e da Shakespeare)
che dedichiamo ai “maestri dell’educazione”*

GIULIO GIORELLO

OTTAVIANO «Maestro, che nome è il vostro?».

MAMFURIO «*Mamphurius*».

OTTAVIANO «Quale è la vostra professione?».

MAMFURIO «*Magister artium, moderator di pueruli, di teneri unguicoli, lenium malarum, puberum, adulescentulorum: eorum qui adhuc in virga in omnem valent erigi, flecti, atque duci partem; primae vocis, apti al soprano, irrosorum denticulorum, succiplenularum carnium, recentis naturae, nullius rugae, lactei habitus, roseorum labellulorum, linguale blandulae, mellitae simplicitatis, in flore, non in semine degentium, claros habentium ocellos, puellis adiaphoron*»¹.

Dedichiamo questo frammento di dialogo a tutti i “maestri gentili, attillati, eloquentissimi” – vere e proprie “trombe di Febo”² che sono i pedagoghi e i

GIULIO GIORELLO, filosofo, insegna Filosofia della Scienza all’Università degli Studi di Milano. Dirige la collana «Scienza e idee» presso l’editore Raffaello Cortina (Milano). Collabora con «Il Corriere della Sera». Tra le sue opere: *Lo spettro e il libertino* (1985) con Autori Vari, *Filosofia della scienza* (2002), *Giordano Bruno* in «Le scienze» (2004), *Prometeo, Ulisse, Gilgames. Figure del mito* (2004).

pedagogisti di ieri e di oggi (ma ora si dice anche: scienziati dell’educazione). Si tratta dell’inizio della Scena I dell’Atto II del *Candelaio* (1582) di Giordano Bruno da Nola.

Citiamo dalla bella edizione delle *Opere italiane* (testi critici e nota filologica di G. Aquilecchia, introduzione e coordinamento generale di N. Ordine)³

che, tra i molti meriti, ha anche quello di aver presentato l’opera teatrale di Bruno insieme con i *Dialoghi filosofici* in lingua italiana (cosa che altre pur pregevoli edizioni del Nolano non avevano osato fare). Il Mamfurio “insegnante delle arti liberali, educatore di fanciulli”, si ripresenta infatti nelle vesti del Prudenzio di *La cena de le Ceneri* (1584), laddove sono dispiegati insieme la nuova cosmologia copernicana e la filosofia dell’Universo “senza margine”. Nome quanto mai appropriato: Prudenzio è definito «più prudente che la stessa prudenza» in quanto rappresenta «la prudenza masculini generis»⁴. E così si svela quale sia il ruolo dell’educatore⁵: quello di riportare nei ranghi della tradizione qualsiasi nuova idea, o forma di vita, che abbia il torto di andare contro la costellazione dei pregiudizi stabi-

1. Benché non sia necessario (basti, infatti, al lettore l’innegabile effetto di tanto latino) riportiamo comunque la versione in italiano dell’eloquio di *Mamphurius* che traiamo dalla nota 1 a p. 306 del volume citato alla successiva nota 3. «Insegnante delle arti liberali, educatore di fanciulli, di teneri possessori di piccole unghie, di guance lisce, di puberi, di ragazzini; di coloro che, essendo ancora in stelo, possono essere fatti crescere, piegati e guidati dove si vuole, che hanno la prima voce infantile, adatti al soprano, con i dentini non ancora limati, con le carni ritondette, di giovane natura, privi di rughe, con l’alito che sa di latte, con le labbruzze rosse, con le carezzevoli linguette, ingenui in modo dolce come il miele, che sono in fiore, non in seme, che hanno gli occhietti chiari, non differenti dalle fanciulle».

2. Vedi p. 306 del volume citato alla successiva nota 3.

3. Utet, Torino 2002, 2 voll. Il *Candelaio*, vol. I, pp. 257-424.

4. G. Bruno, *Opere italiane*, cit., pp. 425-590, in particolare p. 445.

5. Si prenda la parola, ovviamente, in senso lato. Ci riferiamo così anche a quei personaggi che si occupano di “educazione degli adulti”, preoccupandosi che donne e uomini, che pur hanno raggiunto la maggior età, non prestino troppa attenzione a idee o forme di vita che possano mettere a repentaglio la loro “salute” fisica, morale o spirituale. Alludiamo, insomma, a sacerdoti, funzionari di partito, “moralisti” di tutti i generi – inclusi gli esperti di bioetica (ma su quest’ultima categoria di “pedanti” nel senso bruniano del termine si rimanda alle sensate osservazioni di G. Boniolo, *Il limite e il ribelle. Etica, naturalismo, darwinismo*, Raffaello Cortina, Milano 2003, in particolare pp. 7-21).

6. G. Bruno, *Opere italiane*, cit., p. 456. Come il lettore facilmente intuirà, si tratta dell’asserto che meglio si presta a mandare in pezzi l’aristotelica distinzione tra le due “fisiche”: terrestre e celeste, o meglio “sublunare” e “superlunare”. Per il senso di queste “eresie” vedi per tutti quanto osservato in A. Cromer, *L’eresia della scienza*, tr. it. di M. Pasi, Raffaello Cortina, Milano 1996.

liti. Per tutti i cinque Dialoghi de *La cena de le Ceneri*, Prudenzio cercherà di contrastare, o almeno banalizzarne, le “novità” introdotte dal Nolano: la “eretica” idea che la Terra si muova – ruotando sul proprio asse e orbitando intorno al Sole, la convinzione che «non più la Luna è cielo a noi, che noi alla Luna»⁶, la dichiarazione del carattere relativo di movimenti sufficientemente regolari, l’assenza di centro *assoluto* in un Cosmo infinito, la concezione delle stelle come altrettanti soli, centri (relativi) di sistemi planetari non dissimili dal nostro, per non dire dell’interpretazione come metafore, o allegorie, di non pochi passi delle “divine scritture”. A proposito delle quali, d’altra parte, Teofilo, portavoce di Bruno nel Dialogo, soggiunge che «Dio parla per ironia»⁷.

Gli *educatori*, invece, no. Dall’ironia si sono esclusi per principio e solo la *lettera* di (qualsiasi) “scrittura” per loro ha valore. Ciò ne giustifica, per altro, il ruolo: costituiscono il filtro contro cui faticosamente deve farsi strada la novità filosofica, scientifica o po-

litica che sia; danno corpo, come avrebbe detto Thomas Kuhn, alla «tensione essenziale» tra innovazione e tradizione⁸. Paradossalmente, finiscono con l’irrobustire quello che vorrebbero censurare. Quanto merito ha Prudenzio (o i censori oxoniensi, le cui belle imprese sono da Teofilo riferite) nell’aver stimolato la nolana filosofia a sviluppare un argomento di sapore relativistico? Almeno tanto quanto ne ha il Simplicio personaggio del *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* (1632) di Galileo Galilei⁹.

Insomma, non c’è grande “tragicommedia” in senso lato filosofica che non abbia la sua “tromba di Febo”. Com’è del resto nel caso dello shakespeariano Polonio nell’*Amleto*. Ricordate come si qualifica di fronte al suo re (che, per altro, è un tiranno e un usurpatore) nella Scena II dell’Atto II?

POLONIO «È mai accaduto che io abbia detto “È così” e che tutto sia andato diversamente?» RE «Ch’io sappia, no».

POLONIO «Spiccate questa da questo se le cose non stanno come dico io»¹⁰.

Per capire bene il poloniano *Take this from this*, pensate ovviamente alla testa e al busto del corpo del pedagogista. Anche se, a far giustizia dell’*infallibilismo* di Polonio, sarà piuttosto la spada di Amleto che lo trafiggerà come “un topo” (Atto III, Scena IV)¹¹. Innovatore a suo modo, è anche il pallido Principe di Danimarca – e non solo sotto il profilo politico – dato che esorta perfino a «dubitare che di fuoco sian le stelle, e che il Sole si muova»¹² – beffandosi così della tradizionale fabbrica dei cieli aristotelico-tolemaico e alludendo, neanche troppo velatamente, ai due capisaldi dell’insegnamento bruniano in Inghilterra (le stelle come tanti soli, e il moto annuale della Terra intorno all’Astro del nostro sistema planetario)¹³. Che volete? Amleto consegna questa professione di fede nella “nuova filosofia” in un biglietto d’amore per la sua Ofelia – un’elegante trappola retorico-politica (Atto II, Scena II) in cui non possono non cadere tutti i Mamfurio-Prudenzio-Polonio del mondo¹⁴.

7. G. Bruno, *Opere italiane*, cit., p. 528.

8. Il riferimento è ovviamente a T. S. Kuhn, *La tensione essenziale. Cambiamenti e continuità nella scienza*, tr. it. di M. Vadicchino, Einaudi, Torino 1985. Ma vedi anche T. S. Kuhn, *Dogma contro critica. Mondi possibili nella storia della scienza*, ed. it. a cura di S. Gattei, Raffaello Cortina, Milano 2000.

9. Vedi G. Galilei, *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo, tolemaico e copernicano*, a cura di L. Sosio, Einaudi, Torino 1975. Il riferimento è soprattutto al Dialogo secondo, pp. 131-331, in particolare pp. 226-229. Il curatore, Libero Sosio, nella sua prefazione “Galileo e la cosmologia” (pp. IX-LXXXVII) sottolinea il ruolo euristico di alcune delle obiezioni dell’onesto Simplicio! Per la dipendenza di Galileo da Bruno si veda G. Aquilecchia “I Massimi sistemi di Galileo e la Cena di Bruno (per una comparazione tematico strutturale)”, in *Nuncius: Annali di storia della scienza*, 1995, vol. 10, pp. 485-496 e G. Aquilecchia, “Possible Brunian Echoes in Galileo”, in *Nouvelles de la République des Lettres*, 1995, n.1, pp. 11-18.

10. W. Shakespeare, *Amleto*, versione di E. Montale, saggio introduttivo di A. L. Zazzo, Mondadori, Milano 1988, p. 99.

11. W. Shakespeare, *Amleto*, cit., p. 183.

12. W. Shakespeare, *Amleto*, cit., p. 95.

13. Sulle risposdenze tra Bruno e Shakespeare vedi H. Gatty, *The Renaissance Drama of Knowledge. Giordano Bruno in England*, Routledge, London 1989.

14. Andrebbe aggiunto – date le note simpatie di James Joyce per il Nolano – anche quel Mr Deasy che nel secondo capitolo di *Ulysses* annoia Stephen Dedalus con le sue sottili pedanterie, che alla fine si aggregano intorno all’idea che “tutta la storia si muove verso un’unica grande meta, la manifestazione di Dio”. È nota la risposta di Stephen “alzando le spalle”: questo Dio altro non è che «un urlo per la strada» (J. Joyce, *Ulisse*, tr. it. di G. De Angelis, Mondadori, Milano 1991, p. 35). Se c’è qualcuno che la pensa come Mr Deasy, scriva pure al mio indirizzo di posta elettronica (g.giorello@tiscali.it): non vedo l’ora di “metterlo in lista”.

Università e formazione

IVANA PADOAN

IL PROBLEMA In una logica sistemica, sembra naturale pensare che i cambiamenti epocali che da circa venti anni stanno modificando la visione del mondo, si riflettano in qualche modo nei percorsi formativi. Da diverso tempo infatti gli stati occidentali si trovano alle prese con i problemi di trasformazione dei tradizionali percorsi formativi. In particolare, gli organismi transnazionali e le organizzazioni internazionali chiedono che la formazione e soprattutto *la formazione superiore*, non si limiti a trasmettere, applicare e a conservare, ma *promuova e inventi nuovi scenari e nuovi profili*.

Siamo di fatto entrati in un'epoca in cui la logica razionale e applicativa dei saperi e delle tecniche, sorta con l'illuminismo, non riesce più a rispondere ai sempre nuovi problemi che *le evoluzioni* dell'ambiente, umano e scientifico, sociale e tecnologico, pongono. Questo comporta un cambiamento strutturale delle logiche tradizionali di pensiero e di rapporto con la "realtà"¹. Dai modelli ideali della tradizione, ai modelli logico-funzionali dell'applicazione, il pensiero si deve dotare di strumenti di analisi riflessiva dei processi in corso, deve costruire e sperimentare processi di cambiamento e di innovazione, pena l'implosione o l'espulsione dal sistema. Sin dal 1987, con il rapporto Brundtland si parla infatti di necessità di *pensare in termini di sviluppo sostenibile*, operando in modo tale da

IVANA PADOAN è docente di Epistemologia della formazione all'Università Ca' Foscari di Venezia. Insegna anche Pedagogia sociale ed educazione degli adulti. Tra le sue pubblicazioni: *La società formativa*, Lecce 2003, *Verso un'Università professionale* in «Formazione & insegnamento», SSIS Veneto, n. 1 e 2, 2003.

lasciare alle generazioni future un mondo possibile.

Su questo aspetto le istituzioni che si occupano di formazione e in particolare le Università, sono di conseguenza in prima fila nell'analisi e nella ricerca di ipotesi di fattibilità, anche perché la domanda viene posta con forza e determinatezza dagli organismi europei. Il Commissario per l'Istruzione e la cultura, Viviane Reding ha affermato in una nota²: «Dobbiamo mantenere l'eccellenza nelle nostre Università ed evitare di essere relegati in secondo piano. Se non pensiamo oggi a sostenere le nostre Università, domani sarà troppo tardi». Ha sostenuto inoltre, il Commissario europeo per la Ricerca Philippe Busquin. «Le Università sono centri di ricerca e istruzione e al contempo sono poli di sviluppo economico regionale. Il denaro investito nelle Università è uno dei migliori investimenti possibili per il nostro futuro». E ancora, «l'UE ha bisogno di un sistema universitario solido e sano, come è stato riconosciuto dal Consiglio europeo

di Barcellona nel marzo 2002, che ha dato mandato di rendere il sistema europeo di istruzione uno standard di riferimento a livello mondiale entro il 2010».

Le Università devono quindi affrontare sfide importanti derivanti dai complessi e plurali cambiamenti sociali, dal potere dominante dell'economia di scambio, ma soprattutto dall'economia invisibile del virtuale, dalla necessità di promuovere, proteggere, mantenere e riconvertire perennemente la risorsa umana, dall'esigenza di promuovere studi e pratiche avanzate, dal perseguire in termini più mirati, produttivi e operativi la ricerca e l'innovazione. Inoltre dal punto di vista operativo l'Europa consiglia le Università a porsi alcuni problemi che fino ad ora non erano stati posti, vista la totale dipendenza dal governo centrale, quali: «I finanziamenti degli studi superiori, le responsabilità derivate dall'autonomia, i profili relativi agli standard professionali, le modalità per il conseguimento e il mantenimento dell'eccellenza, le relazioni con il territorio in cui sono inserite, le modalità di costruzione di ambienti di ricerca comuni in Europa per la formazione e la ricerca».

QUALCHE RIFLESSIONE Posto il fatto che l'Università rappresenta, almeno in Italia, assieme a poche altre istituzioni, il massimo profilo di studi e in certi ambiti anche di ricerca, data la situazione di cambiamento, in

cui essa si trova, vanno esplorati oggi alcuni problemi critici.

PRIMA QUESTIONE L'Università ha il potenziale per sostenere attualmente e nel tempo a venire, la nuova sfida culturale, sociale e tecnologica dei saperi? Se sì, su che cosa si basa questa potenzialità: Autonomia di finanziamenti e di scelte? Personale altamente qualificato a livello internazionale? Utenza agguerrita dal punto di vista degli obiettivi e dei risultati? Creatività, ricerca e strumenti innovativi? Produzioni a valore internazionale e competitive nel sistema?

SECONDA QUESTIONE È ancora possibile che l'Università si configuri com'è attualmente? I curricula sono adeguati ai cambiamenti dei soggetti e del sistema? La struttura organizzativa è competente e all'avanguardia? I sistemi di reclutamento e di qualificazione premiano la qualità dell'insegnamento, dell'organizzazione, della ricerca e sono corrispondenti ai processi di innovazione e di sviluppo? I sistemi di iscrizione e di certificazione sono correlati a livello internazionale?

FENOMENOLOGIA DELLA RIFORMA 3 PIÙ 2 L'attuale Riforma a tutt'oggi non presenta un bilancio generale di analisi, di valutazioni e di risultato. I tempi di implementazione sono ancora recenti. Quest'anno si è concluso il primo ciclo regolare, tuttavia fin dall'inizio, non sono stati impostati i processi di monitoraggio della sperimentazione. Si è tuttavia assistito fin dalla sua nascita a processi di svalutazione, da parte del sistema interno, docenti, studenti e organismi, senza tuttavia assumere decisioni di sorta. Le motivazioni



Jan Vermeer, *L'astronomo*, 1668 ca.

sono state piuttosto complesse. Non tutti i percorsi di studio si sentivano coinvolti, la Riforma non era in corrispondenza ai percorsi di studio secondario, né a percorsi post laurea ponderati, come ad esempio il sistema di professionalizzazione degli insegnanti o il dottorato. Ma soprattutto non è stato chiaro ed evidente il rapporto con il mondo produttivo, istituzionale e sociale e con il territorio. In particolare il sistema delle alte professionalizzazioni e degli ordini professionali non è stato coinvolto dal punto di vista formativo. Tirocinio e alternanza studio/lavoro, vengono a tutt'oggi considerati ancora strutture minori della formazione, allorquando, a livello internazionale, funzionano da struttura base. La produzione più eclatante si è sviluppata nella proliferazione degli indirizzi, molti per mantenere lo *status quo*, altri per richiamare studenti, altri per specializzazioni del campo non sempre regolate a livello sociale e di sistema. Insomma

manca, a livello nazionale, una ponderazione trasparente e sistemica sullo *status quo* dell'Università, alla luce del recente cambiamento.

TERZA QUESTIONE Quali innovazioni deve perseguire l'Università per essere in grado di sostenere un ruolo guida? Alzare il livello della proposta culturale? Licealizzarsi e creare Alte scuole? Internazionalizzarsi? Modificare l'organizzazione e selezionare meglio il personale? Modificare i curricula e le *filières* degli studi?

ULTERIORI RIFLESSIONI La nuova proposta 1 più 2 (Y) è un'ulteriore proposta di curriculum orientata a favorire lo studente verso una scelta mediata, nel primo anno, allungando così la possibilità di scelta definitiva del profilo degli studi da perseguire. Non è ancora chiaro se le scelte saranno orientate da chiari profili culturali o professionali o da tutti e due, e quali saranno gli studi seguenti, ma soprattutto e come si configurerà inoltre il sistema della ricerca superiore.

Operare una scelta a Y richiede che le Università si dotino, ancor prima di agire, a partire dalle analisi della precedente riforma, alcune priorità:

1. Innanzitutto una migliore chiarezza e ulteriore qualità dei profili culturali, uscendo dalla logica distributiva di tutto un po', che va messa a punto negli studi precedenti.

2. Convenzioni e negoziazioni con il mondo professionale. Il mondo professionale è cresciuto anche senza le Università. Ha maturato saperi e formazioni, autonome, differenti e complesse. Per la messa a punto di un sistema formativo efficace si tratta di concertare e correlare spazi, tempi e curricula forma-

tivi di grande apertura e sostanza, evitando eccessiva dispersione tra la formazione iniziale e quella continua.

3. Una migliore implementazione nel territorio. Le Università devono imparare a vivere e relazionarsi con il territorio, a migliorare la cultura e la formazione dell'ambiente. Non possono più rimanere chiuse nei propri studi e nelle proprie biblioteche, ma devono necessariamente costruire percorsi di implementazione di modelli, di ricerche e di interventi.

4. L'Università deve dotarsi di profili professionali di largo respiro. Il suo personale interno ha il compito di garantire stabilità, coerenza e alta qualità culturale. L'introduzione di professionisti esterni mobilita i rischi di entropia, introduce pertinenze più adeguate, sviluppa dissonanze utili, come dice Bachelard³, alla riforma delle menti e, a nostro giudizio, anche delle azioni.

5. È ora che l'Università riveda il suo rapporto con lo studente. Il rischio di una licealizzazione è altissimo e tutto il sistema attuale porta a questo. L'allungamento dei percorsi di studio, la dipendenza, la delega e il protezionismo, portano verso rischi di implosione. L'Università ha la necessità di vedere lo studente come un adulto, dandogli uno spazio attivo e propositivo nel sistema, dotandolo di quella responsabilità che lo renda più autonomo e produttivo nel suo percorso di studi, *quasi uno studioso*, anche se di livello diverso. A questo proposito va recepita una presunzione di grande respiro. Non possono esistere all'Università percorsi di studi senza la ricerca. È un costume locale, antiquato e selettivo quello di separare didattica e ricerca. Fin dai primi studi e



Jan Vermeer, *Il geografo*, 1669.

esami universitari, se non si vuole cadere nel sistema liceale, è necessario *promuovere la conoscenza attraverso la procedura della ricerca*. La differenza fra la didattica e la ricerca va posta dopo, a livello professionale, quando lo studente deciderà quale strada seguire se scientifico-culturale, se scientifico-professionale, se pragmatico-performativa o altro ancora. Solo in questo modo lo studente partecipa a *autentici* studi universitari!

Per concludere questi brevi appunti, *va assunta un'altra presunzione*. La logica tradizionale dei modelli politici non riconosce a livello politico una funzione di *autorità di governo e di potere* alle Università nei rapporti con i governi nazionali e internazionali. Oggi è chiaro che il potere politico non ce la fa governare da solo. Ha bisogno di istituzioni eccellenti che lo sostengano, di fondazioni, di strutture, insomma di Università e di Alte Scuole che facciano da sfondo e da braccio nei percorsi che richiedono in continuazione

sempre più alte conoscenze e *performances*.

Due sono le sintesi che emergono.

1. Le Università sono organo di governo effettivo della conoscenza e in parte, dei cambiamenti. Il loro rapporto con il potere politico e istituzionale non può essere subordinato, ma di co-governo del sistema. Esse vanno riconosciute dai relativi poteri politici, istituzionali ed economici come partner e non come funzioni.

2. Le Università con il loro personale, con gli organi direttivi e gestionali, con l'utenza stessa, devono disporsi a pensare in termini di sistema virtuoso, in rapporto alle istituzioni, al sociale, al territorio, all'economia, all'organizzazione.

Il bel piccolo mondo, con le buone cose antiche, dell'Università di una volta, non c'è più. *Ci sono però le persone e le organizzazioni che hanno storia, sapere, capacità, volere e potere*. L'Università di oggi deve dimostrare la qualità sistemica della sua nuova forza⁴ e affermare, assieme al Commissario europeo per la Ricerca, Philippe Busquin, «l'Europa deve promuovere le sue Università, se vuole svolgere un ruolo guida nella società globale basata sulla conoscenza»⁵.

1. Per ulteriori riflessioni, vedere: I. Padoan, *La società formativa*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.

2. Nota del 5 febbraio 2003.

3. G. Bachelard, *Il razionalismo applicato*, Dedalo, Bari 1975; *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin 1970.

4. Sul problema vedere: I. Padoan, *Verso un'Università professionale*, In «Formazione & insegnamento», SSIS veneto, n. 1 e 2, 2003.

5. Nota, *ivi*.

Formazione e istituzione

MASSIMO RICCETTI

Si suole pensare – anche in modo del tutto intuitivo, o, che è lo stesso, per luogo comune – che una qualsiasi “formazione” dell’individuo debba, necessariamente, tendere, mirare, all’adeguamento ad un modello dato. Come un artista dà “forma” alla materia grezza di cui si serve secondo una modellizzazione che realizzi l’idea che ha, a priori, in mente, per rappresentarla in modo compiuto, così, nell’ambito delle scienze umane, si modellano le persone, piegandone le istanze individuali e spontanee verso un modello, appunto, che viene presupposto come il più utile per l’individuo stesso e il più funzionale alla modalità organizzata della società in cui vive. Si tratta di un modello che deve – dovrà al termine del suo percorso – assommare in sé caratteristiche di appartenenza ad una determinata *Cultura* all’interno della quale egli sappia sfruttare adeguate competenze che gli sono state insegnate affinché si renda utile ad una determinata *Civiltà*.

Il pensiero tedesco aveva già fondato la differenziazione teorica fra i due termini: Thomas Mann, in *Considerazioni di un impolitico*, del 1918, contrappone i due termini di *Kultur* e *Zivilisation* – quest’ultimo non del tutto privo di una venatura ironica nei confronti di un termine francesizzante – assimilandone la differenza concettuale a quella che intercorre tra *spirito* da una parte e *politica* dall’altra, cioè tra Anima e società, tra Libertà auten-

Per libertario che sia, un giovane cerca sempre di modellarsi su uno schema astratto quale in sostanza deduce dall’esempio del mondo. E un uomo, per conservatore che sia, fa consistere il suo valore nella deviazione individuale dal modello.

CESARE PAVESE, *Il mestiere di vivere*, 5 marzo 1939.

tica e semplice diritto di voto, e, sorprendentemente, tra Arte e letteratura.

La differenza tra Spirito e Politica è quella stessa, secondo lui, che passa, rispettivamente, tra il concetto di *Cosmopolitismo* e quello di *Internazionalismo*: il primo attinente alla sfera della cultura, il secondo a quella del *bourgeois*¹.

Oggi, i processi di formazione avvengono in luoghi a ciò deputati, intesi come luoghi di organizzazione delle risposte che si debbono dare a determinati bisogni, luoghi istituzionalizzati, di natura scolastica o ad essa affine, strutture nelle quali fondiamo, formando altri individui, la nostra socialità. Luoghi riservati, dunque, alla socialità stessa, mentre, per lunghi secoli, non erano esistiti spazi autonomi, organizzati al di fuori della società ordinaria. Soltanto a partire dal XVI secolo l’attività di formazione assunse le caratteristiche di luogo in cui venivano concentrate funzioni di socializzazione, laddove si produceva e si trasmetteva un sapere destinato alla comunità.

La tradizione nostra deriva

dall’intreccio di due modelli antichi: quello di Platone, che aveva l’obiettivo della formazione dei futuri governanti, i filosofi che potessero praticare la giustizia in coincidenza con la virtù; e quello del retore Isocrate, che fondava il valore dell’uomo probo sull’arte del dire, fondata su un maggiore tecnicismo, sì da produrre un’*élite* adattabile, di volta in volta, alla realtà qual essa è, senza utopie platonizzanti. Una tradizione, questa, che giunge, in forma diversa, sino a Catone il Vecchio, teorico del *vir bonus dicendi peritus*, laddove l’abilità, la forbitezza della parola diveniva tutt’uno con lo spessore morale dell’individuo.

Il discorso retto, equilibratamente soppesato, produce eticità: da ciò l’importanza estrema data alla parola, in quanto si ha consapevolezza che la fine di una civiltà si ha con la fine della sua lingua.

Ma fino a qual punto questa tradizione plurisecolare è, oggi, mutata? Davvero i luoghi istituzionali deputati alla trasmissione del sapere non si basano più, sostanzialmente, sulla trasmissione della parola per la sopravvivenza?

Occorrerà, prima, cercare di chiarire cosa si possa intendere con “parola”.

Non si tratta più, certamente, della retorica tradizionale, né, nonostante le resistenze che provengono da diversi settori, della difesa di un purismo linguistico che non ha più ragion d’essere: si tratta di qualcosa di molto diverso, eppure, in qual-

che modo, simile, analogo. Sono mutati i linguaggi, ma il valore della loro trasmissione, le potenzialità di salvaguardia e, insieme, di progresso economico, non sono mutati affatto. Come ai tempi di Platone, si tende alla formazione dei “governanti” – sia in senso politico che produttivo – ma i linguaggi sui quali essi dovranno e debbono essere formati sono i linguaggi, aggiornati, dell’informatica e della lingua inglese.

Quindi, a ben guardare, nell’apparente rivoluzione cui assistiamo oggi, ben poco è cambiato: chi padroneggi i sistemi computerizzati e, insieme, sappia comunicare ed intendere la lingua più diffusa al mondo diviene, *ipso facto*, un *vir bonus*, anche se la sua *peritia dicendi* si manifesti in un altro *dicere*. Le istituzioni cambiano mezzo di comunicazione ma lasciano inalterato il loro assunto formativo: hanno cambiato i loro linguaggi di fondo ma non sembrano aver abbandonato l’equazione, antichissima, che faceva coincidere la Retorica con la Moralità.

Con una differenza, tuttavia, che consiste in ciò che Mann aveva prefigurato al termine della Prima guerra mondiale: si formeranno sì uomini internazionali, ma non persone cosmopolite.

I primi, infatti, baseranno i propri valori sulla necessità di conoscenza delle realtà economiche e politiche “altre”, per una volontà di reciproco scambio che risulterà certamente vantaggioso, nel migliore dei casi, per tutti. Nel migliore dei casi, appunto, qualora l’omologazione mondiale degli stili di vita – o la globalizzazione che dir si voglia – non distrugga, alla radice, tradizioni consolidate e, con esse, le identità fondanti di ogni popolo. Le altre conce-

piranno – o, meglio, avrebbero potuto concepire – invece, il proprio comportamento come svincolato *in toto* dalla contrapposizione tra nazioni, da qualsiasi competizione, nel rispetto dell’altrui identità, in modo da poter fondare un ideale “repubblica universale”. C’è una certa dose di utopia in quest’ultimo auspicio, certamente, ma, se si rinunciasse a far interagire la Formazione – *impossibile*, appunto, come testimonia questo numero de «L’Ippogrifo» – con il concetto, molto più ampio, di Educazione, correremmo veramente il rischio, da cui ci metteva in guardia Thomas Mann, di divenire soltanto degli esteti “spaghettoni dello Spirito”, privi di autentiche istanze morali.

Alla formazione l’Istituzione non potrà rinunciare, certamente, ma potrà, tuttavia, coniugarla con un compito educativo che si potrà perseguire con la volontà di aprire all’Altro la possibilità di trovare se stesso, offrendogli le condizioni, anzi, predisponendole, per potersi prendere cura di sé, una “cura” in senso heideggeriano, nella consapevolezza di essere gettato in un mondo che si può utilizzare. L’Istituzione, come complesso organizzatore, dovrà perseguire, anche, i fini della trasmissione di una scala di valori, non tanto in senso internazionale, quanto, piuttosto, in senso cosmopolita, laddove ciascuno possa liberare le proprie istanze creative nell’adattamento ad un mondo che è casa di tutti. Non ci si deve curare tanto della specificità della *forma mentis* utile ai fini produttivi immediati, quanto della educazione ad un modello di flessibilità, *assecondando* la *forma mentis* del soggetto, inserendolo nella ricerca di un oriz-

zonte di senso. Il sapere non come volontà di progetto, ma come apertura ermeneutica, sarebbe la vera rivoluzione rispetto alla chiusura epistemologica imperante. La chiave sarà sempre il linguaggio, ma non inteso come sapere concluso, bensì, come diceva Gadamer, nel senso di un sapere «che dischiude attraverso l’amore»². Gadamer pare, qui, riallacciarsi alla dottrina dell’amore platonico, che, a sua volta, non è del tutto estranea a quella del sapere e alla sua trasmissione. Nel *Convito*, infatti, il filosofo narra del mito di *Eros*, nato da *Pòros* (abbondanza/sapienza) e da *Penìa* (povertà/ignoranza). *Eros* non è né mortale né immortale, ma partecipa di entrambe le nature³: è mortale e immortale al tempo stesso.

Dunque, stando nel mezzo, realizza l’ideale greco della *mesotès*, quello che sarà l’ideale della *medietas* latina: egli non è sapiente (se non in parte) e neppure ignorante (se non in parte), ma è spinto dal desiderio di sapere: è *philos-sophos* e realizza così il circuito della sapienza come dialogo d’amore, perché occupa una posizione mediana, aperta a tutti gli sbocchi possibili.

Tutti gli sbocchi, appunto, come si addice – o dovrebbe addirsi – ad un cittadino cosmopolita.

1. T. Mann, *Considerazioni di un impolitico*, tr. It., Adelphi, Milano 1997, p. 51.

2. H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, tr. It., Bompiani, Milano 1987, p. 263.

3. Platone, *Il Convito*, tr. It., Einaudi, Torino 1970, p. 325.

La qualità della formazione

ANNA MARIA BOILEAU

A metà degli anni Settanta ho iniziato la mia esperienza didattica ai corsi di formazione per assistenti sociali ed ho vissuto, anche sulla mia pelle, tutte le fasi di trasformazione della “scuola”, da struttura privata fino – via via – alle diverse forme di inserimento nell’ordinamento universitario, alla laurea quadriennale sperimentale ed all’attuale struttura che prevede laurea triennale e laurea specialistica. Più o meno nello stesso periodo ho avuto l’opportunità di svolgere alcuni incontri formativi “non ufficiali” per le prime assistenti domiciliari: anche questa esperienza, iniziata come un breve ciclo di “quasi chiacchierate”, si è protratta fino ad oggi seguendo tutte le vicende di progressiva strutturazione e formalizzazione della qualifica, da OSA a ADEST a OTA all’attuale Oss.

IL MUTAMENTO DEL “MATERIALE UMANO” NELLA FORMAZIONE DI BASE La prima impressione che si è andata rafforzando negli ultimi anni è quella di un sempre più prolungato atteggiamento di “dipendenza adolescenziale” nelle nuove leve che accedono ai diversi tipi di corsi: mi sembra ci sia negli studenti una sorta di separazione fra le, talvolta anche notevoli capacità ed abilità intellettuali da un lato, e dall’altro la capacità di tradurre le acquisizioni intellettuali in progetti operativi, la capacità di affrontare problemi pratici, analizzarne gli

ANNA MARIA BOILEAU, sociologa, insegna all’Università di Trieste (corso di laurea in Servizio sociale, e in Scienze internazionali e diplomatiche) e di Udine (corso di laurea in Relazioni pubbliche). Si occupa in particolare di formazione per operatori dei Servizi sociali e sanitari.

aspetti ed individuarne le possibili soluzioni.

A livello della formazione universitaria, questo atteggiamento sembra favorito e talvolta rafforzato da una latente “svvalorizzazione istituzionale” del nuovo titolo di studio, la laurea triennale appunto, che – anche se mai formalmente dichiarato a chiare lettere – viene comunque percepito come qualcosa di meno rispetto alla “vecchia”, “vera” laurea. Ciò viene veicolato in vari modi dall’isti-

tuzione: moltiplicando e riducendo a durate talvolta irrisorie i vari corsi; designando come “prove finali” o “elaborati finali” quelle che in precedenza erano le tesi; suggerendo “lunghezze massime” e tempi di impegno per la loro redazione; moltiplicando appelli d’esami e sessioni di laurea...

Questo comporta, per gli studenti, un impegno in aula abbastanza prolungato, tempi di studio a fini di esame praticamente continuativi, stesura degli elaborati finali in tempi brevi e spesso con poco approfondimento. Quello che viene a mancare è il tempo per due attività che, almeno a mio parere, dovrebbero essere essenziali nell’itinerario universitario: la socializzazione dell’esperienza con i compagni di percorso ed il gusto dell’approfondimento personale di temi e argomenti suggeriti dai vari corsi.

Praticamente tutti i corsi di laurea triennale prevedono lo svolgimento di periodi di stage o di tirocinio in ambienti lavorativi. Tuttavia, parlandone con gli studenti, mi rimane spesso l’impressione che questa esperienza sia, per molti di loro, praticamente il primo contatto con il mondo reale, al di fuori della scuola e del gruppo dei pari; allo stesso tempo, sembra restare un’esperienza provvisoria, superficiale, “separata” dalla realtà della vita personale.

Da questo punto di vista, il corso di servizio sociale è indubbiamente più vincolante, sia in termini di numero di ore



Carlo Carrà,
L'amante dell'ingegnere, 1921.



Università di Padova, interno del Teatro Anatomico.

complessive, sia in termini di formalizzazione e di supervisione dell'esperienza. Ne consegue, ovviamente, una riflessione abbastanza approfondita – anche perché formalmente richiesta – sui pregi, i limiti ed i problemi riscontrati.

Personalmente, mi rimane però il dubbio che, per la grande maggioranza degli studenti che hanno le caratteristiche sopra delineate, questa esperienza operativa sia sufficiente per entrare a pieno titolo in una professione che, per definizione, è professione “di aiuto”. Non posso dimenticare che, almeno nella nostra regione, l'intervallo fra il conseguimento del titolo universitario e l'inizio dell'attività professionale è di fatto limitato al tempo necessario per superare l'esame di stato di abilitazione alla professione.

Apparentemente, i corsi di formazione di base per operatori socio-sanitari dovrebbero essere meno esposti a questo fenomeno di “dipendenza adolescenziale” dei partecipanti. Ciò è stato vero finché i partecipanti ai corsi sono stati persone che, già inserite in attività lavorative meno qualificate, decidevano di impegnarsi per conseguire una qualifica che migliorasse le loro possibilità di lavoro o “legittimasse” formalmente il lavoro già svolto.

Anche qui, però, cominciano a sentirsi i primi accenni, man mano che a questi corsi accedono sempre più spesso giovani da poco usciti dalle scuole superiori. Che, tra l'altro, qualche volta assumono anche atteggiamenti di più o meno velata superiorità nei confronti dei colleghi che, con esperien-

za di vita e capacità umane e professionali anche superiori alle loro, non possiedono però un titolo di scuola superiore o hanno deciso di frequentare i corsi di qualifica parecchi anni dopo il suo conseguimento.

TEORIA E PRATICA, OVVERO “IDEALISMO” CONTRO “IPER-REALISMO” Ai diversi livelli della formazione di base, queste contrapposizioni finiscono con il creare una dicotomia fra due gruppi di allievi/tirocinanti.

Da un lato, trovo quelli che apprendono principi, fondamentali, linee-guida della pratica professionale e vi aderiscono quasi fossero dogmi: nella pratica di tirocinio, ma anche nel suo riesame e valutazione, non ammettono deroghe e compromessi, non accettano proposte di adattamenti sia

pure temporanei, non riconoscono l'opportunità di approcci "lateral" e di "strategie di gradualità" per arrivare progressivamente alla realizzazione dei principi.

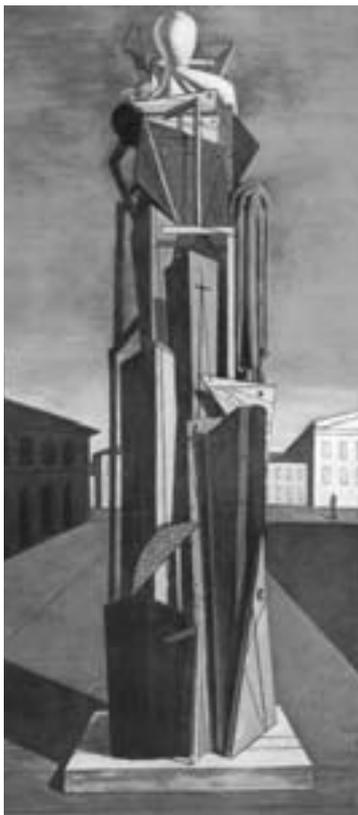
Dall'altro, trovo invece quelli che, pur riconoscendo che le realtà istituzionali ed operative che incontrano non sono rispettose dei principi della professione, "si arrendono" totalmente; di fronte alla constatazione che i meccanismi istituzionali funzionano in modo "professionalmente non corretto", la reazione è: «Non sarò certo io a poterli cambiare, quindi devo adeguarmi».

Qualche volta, scherzando (ma neppure troppo) soprannomino i primi i "fondamentalisti della professione" ed i secondi i *no se pol!* (per i triestini: non si può!). In entrambi i casi, quello che mi sembra mancare è un atteggiamento di *Problem Solving*, di riflessione su obiettivi possibili da raggiungere e possibili percorsi per realizzarli, di "pensiero strategico".

I "fondamentalisti" vengono spesso ridimensionati dall'esperienza: me ne accorgo quando li incontro, dopo qualche anno, nelle iniziative di aggiornamento o di supervisione; spesso, purtroppo, li trovo trasformati in "no se pol!".

Ma, più spesso, durante la pratica professionale le contrapposizioni fra "ideali della professione" e "realtà operative istituzionali" diventano – purtroppo o per fortuna, a seconda dei punti di vista – conflitti veri e propri, più o meno espressi ed agiti, sia fra gruppi di operatori all'interno della stessa istituzione, sia fra orientamenti ed atteggiamenti del singolo operatore.

LA DELUSIONE DEI PROPRI IDEALI Il "purtroppo" si riferi-



De Chirico, *Il grande metafisico*, 1917.

scere agli esiti negativi di questa conflittualità: deterioramento del clima organizzativo, scarsa collaborazione o palese ostruzionismo, conflitti aperti e deterioramento delle relazioni interpersonali, *mobbing*, fino al ripiegamento autodifensivo sulle linee di minor impegno personale ed al *burn-out*. Tutto questo senza menzionare in dettaglio – ma non è certo un argomento secondario – gli esiti negativi in termini di efficacia ed efficienza del servizio, di qualità delle prestazioni, di "soddisfazione dei bisogni degli utenti".

Anche se non così frequente, per ovvie ragioni economiche e di sicurezza, l'esito della conflittualità è talvolta l'abbandono della professione, soprattutto quando l'operatore è una persona che ha profondamen-

te interiorizzato la deontologia professionale, ma si trova a svolgere compiti che non considera con essa coerenti, a ricoprire un mandato istituzionale non accettabile, ad operare entro un'istituzione tanto "impersonale" ed "impermeabile" da non poter riconoscere e tanto meno ammettere la legittimità delle "rimostranze".

Cito, a riprova di quanto sopra, alcuni stralci di una lettera di una mia ex-allieva, una fra le migliori che io abbia incontrato, sia durante il percorso formativo di base, sia successivamente durante le sue esperienze lavorative.

«[...] Sono giunta alla conclusione che il mio lavoro serve solo a creare dipendenza anziché rendere le persone indipendenti e questo non mi rende entusiasta. Per non parlare della costante mancanza di risorse o forse del mal utilizzo delle risorse. [...] Forse cercherò un altro lavoro. Un lavoro che non abbia più a che fare con problemi della gente. Sono 18 anni che, tra volontariato e lavoro, lavoro nel sociale e sono arrivata al punto che mi sento satura. Pensavo pure ad un cambio mansioni, ma per darlo a noi assistenti sociali, dobbiamo dimostrare di essere pazze, schizofreniche o depresse, per fortuna non sono nessuna delle tre cose e per *burn-out* un cambio non te lo danno. [...] Sarei capace anche di andare ad imbiancare case o di fare l'operatore ecologico [...]».

LA RISCOPERTA DELLA NECESSITÀ DI PENSARE Il "per fortuna" si riferisce invece alle situazioni in cui proprio la conflittualità – manifesta o latente, più o meno diffusa entro il gruppo o l'istituzione – diventa lo stimolo per ricercare moda-

lità e strumenti per superare la contrapposizione fra aspettative e realizzazioni, fra “ideali” e “realtà”, fra principi deontologici e pratiche operative.

Si verifica allora la “riscoperta della necessità di pensare” (per inciso, questo è stato uno dei temi proposti per la prova di italiano ai recenti esami di maturità, anche se forse i proponenti non si riferivano esattamente all’argomento di cui sto parlando in questa sede). Quella conflittualità, anche se non sempre dichiarata, è molto spesso alla base delle proposte/richieste delle iniziative di aggiornamento-formazione-supervisione. Anche quando l’argomento formale, ufficiale, da sviluppare durante l’iniziativa si presenta come strettamente tecnico ed operativo, un conduttore sa che prima o poi dovrà confrontarsi con il problema e le sue manifestazioni più o meno velate.

Per definizione, una occasione di aggiornamento-formazione-supervisione deve presentare “qualcosa di nuovo”: una tecnica, una struttura organizzativa, una modalità operativa, un punto di vista sul modo di affrontare un problema, una “teoria” da cui far discendere realizzazioni concrete... E, di fronte al nuovo, la prima reazione, inevitabile per chiunque e comunque legittima, è quella del timore, reverenziale o meno.

Dopo il primo momento di timore, però, le reazioni che di solito riscontro sono fondamentalmente quattro.

Il primo tipo di reazione è quella di chi, per caratteristiche di personalità o per precedenti esperienze negative, ha sviluppato una sorta di “paura del cambiamento” e trova la sua sicurezza, professionale ma anche personale, nello *status quo*,

nella stabilità, nella ripetizione e nella routine. Sostanzialmente, questo tipo di persona rifiuta un cambiamento proprio perché è un cambiamento.

Il secondo tipo di reazione è quella di chi, ormai adeguatosi alle modalità istituzionali prevalenti (perché già originariamente orientato alla loro accettazione o perché “appiattito” da una somma di precedenti frustrazioni), tende a rifiutare il cambiamento perché la sua realizzazione richiederebbe una serie di ulteriori modificazioni “a cascata”, personali e/o istituzionali, che vengono percepite come troppo impegnative. Qui, non siamo di fronte ad un rifiuto del cambiamento, ma ad un rifiuto dell’impegno che sarebbe richiesto per realizzarlo.

Il terzo tipo di reazione è quella dell’entusiasta, sia che accetti il nuovo proprio e solo perché è “nuovo”, sia che lo accetti perché lo vede come possibilità di sblocco di una situazione che non accetta o non tollera più. In entrambi i casi, l’adesione tende ad essere acritica, senza considerazione dei pro e dei contro.

Il quarto tipo di reazione è quello della persona motivata, interessata, ma “realista”. In questo caso, la proposta del “nuovo” è sottoposta a scrutinio intelligente, ad un processo di identificazione dei punti di forza e di debolezza, ad una valutazione delle opportunità che offre e dei limiti che si frappongono alla sua realizzazione. L’eventuale accettazione ed adesione dipendono dal risultato positivo di questi processi di valutazione e comportano, se del caso, anche opzioni di adeguamento ed adattamento alle condizioni reali di operatività: in sostanza, l’accettazione del “nuovo” implica

un successivo impegno di “pensiero strategico” per la sua realizzazione.

Dal punto di vista del formatore o del conduttore dell’iniziativa, le prime due reazioni sono, purtroppo, complessivamente più frequenti delle altre due. Ma, soprattutto, il successo dell’iniziativa formativa è enormemente facilitato dal trovare, nel gruppo, almeno una persona che abbia il quarto tipo di atteggiamento: questa diventa per il conduttore un alleato importante, che può agevolarlo nel compito di modificare gli altri tre tipi di atteggiamento perché, conoscendo le condizioni istituzionali ed operative dell’istituzione e del gruppo, può fornire indicazioni utili per collocare le proposte nella “realtà” e per controbattere (qualche volta, smentire) i punti di vista e le argomentazioni presentate dagli altri.

CONCLUSIONI? A questo punto, qualcuno dei miei lettori potrebbe concludere che, tutto sommato, chi scrive è invecchiato «facendo questo mestiere» e, come tutti i “vecchi”, ha un po’ di nostalgia del passato e quindi vede prevalentemente gli aspetti negativi dei cambiamenti intervenuti nel frattempo.

Può darsi che sia vero, ma purtroppo non è una affermazione agevolmente verificabile: un coetaneo avrebbe, probabilmente, le mie stesse reazioni ed impressioni; un giovane avrebbe inevitabilmente uno *span* di esperienza diverso su cui articolare le proprie. Rimane comunque l’aspettativa che qualcuno – allievo, operatore, docente, formatore... – riprenda il tema e mi dia un *feed-back* proponendo un altro punto di vista. ■

Soggetto, socializzazione, cultura

DANI-ROBERT DUFOUR

Non penso di fare uno *scoop* se comincio col dirvi che ci troviamo oggi in un'epoca di grandi cambiamenti, nell'evoluzione della nostra società democratica. Illustri spiriti si sono già espressi su una simile questione e tra questi ve n'è uno, scomparso recentemente, che ci ha lasciato preziose indicazioni in merito. Alludo a Pierre Bordieu che, fra tanti altri, ha scritto un clamoroso articolo apparso nel marzo del 1998 in «Mondé Diplomatique» intitolato *L'essenza del neoliberalismo*. In questo articolo Bordieu suggeriva di definire il neoliberalismo come un programma di “decostruzione delle strutture collettive” e di promozione di un nuovo ordine fondato sul culto dell’“individuo solo, ma libero”. Inutile dire che sono d'accordo con l'avviso di Pierre Bordieu, tanto più che si tratta di un obiettivo esplicitamente dichiarato dai difensori del neoliberalismo che non trovano la ben che minima remora a sostenere un'integrale libertà di mercato, non avendo alcun conto da rendere nei riguardi delle istanze collettive. Tuttavia essa mi sembra insufficiente, perché non dice tutto di questa mutazione e a mio parere un'integrazione appare necessaria. Mi spiego. Le istituzioni collettive (come la famiglia, i sindacati, le formazioni politiche, gli stati nazione, ma anche più genericamente, la cultura come luogo di trasmissione generazionale e di rappresentazione collettiva...) costituiscono di certo delle vere e proprie bar-

DANI-ROBERT DUFOUR, filosofo, è professore di Scienze dell'Educazione all'Università Paris VIII. Insegna anche presso il College International de Philosophie. Tra le sue pubblicazioni: *Folie et démocratie* (Gallimard 1996) e *L'art de ré- servir les têtes. Sur la nouvelle servitude de l'homme libre à l'ère du capitalisme totale* (Denoel 2003). È responsabile dell'Équipe Paideia, un gruppo di ricerca e di studio della postmodernità intorno alle forme della soggettivazione, le forme estetiche e del sapere.

riere al neoliberalismo in quanto sono capaci di ostacolare la circolazione indiscriminata delle merci. Ma l'analisi di Bordieu mi sembra soffrire di un limite che è comunque difficile rimproverargli, perché si tratta di un limite intrinseco alla stessa sociologia: insomma, Bordieu si ferma là dove la sociologia si ferma, vale a dire là dove per me, filosofo, è invece indispensabile cominciare, o ricominciare, a pensare. Come si fa a ritenere in effetti che il neoliberalismo, che distrugge le istanze collettive, possa lasciare intatta la forma del soggetto erede di un lungo processo di individuazione storico, filosofico, teologico-politico? Qual è la forma soggetto che si sta dunque affermando oggi, nelle democrazie? Questa è la grande questione che vorrei affrontare. Al di là di Bordieu, questa critica riguarda le molteplici analisi che in modo superficiale caratterizzano l'epoca attuale co-

me epoca di affermazione dell'individualismo. Questi studi dimenticano molto semplicemente che non si tratta di accedere ad un supposto individuo conosciuto da sempre, ma ad una forma precisa di soggetto, mai conosciuto prima e che conviene definire con cura. La questione che tenterei di avvicinare riguarda perciò la forma soggetto che sta sorgendo oggi in età neoliberale. In breve, una mutazione storica nella condizione soggettiva starebbe per compiersi sotto i nostri occhi nelle nostre società. Questo mutamento è rintracciabile in una filza di eventi, non sempre circoscritti, che investono le popolazioni dei paesi sviluppati, eventi particolarmente illustrativi nei riguardi delle istituzioni educative e sociali, o psico-sociali, e non solo loro. Gli eventi ai quali alludo sono noti: difficoltà di soggettivazione, imprese di mercato, tossicodipendenza, quelli che, a torto o a ragione, sono stati chiamati “nuovi sintomi”, esplosione della delinquenza in frange tutt'altro che trascurabili della popolazione giovanile delle società postmoderne, nuove violenze... Rispetto a questi fatti, molti specialisti di questioni psico-sociali (educatori, psicologi, sociologi, gli psicoanalisti...) si accontentano di ricordare che la violenza per esempio non è un problema nuovo. Il suo attuale rilevamento sarebbe in funzione di un incremento dell'informazione di cui disponiamo e il nostro maggiore inte-

resse nei loro riguardi dipenderebbe dal funzionamento dei mezzi di comunicazione di massa che quotidianamente hanno bisogno della loro ragione di affari. Lasciate perdere – ci dicono a loro modo gli specialisti – in questi avvenimenti non vi è nulla da scoprire.

Il mio avviso è diverso: lungi dal credere che si tratti di meri accidenti, di artefatti o epifenomeni più o meno costruiti dai media, mi sembra che questi elementi o eventi, siano i segni di una crisi gravissima che colpisce le popolazioni dei paesi sviluppati e prima di tutto la loro componente giovanile, al punto che la stessa funzione educativa è sempre più in pericolo. Non dobbiamo in questo caso pensare solo ad eventi appariscenti, ma a quelli all'ordine del giorno: come la difficoltà sempre più manifesta dell'insegnamento – le testimonianze in proposito abbondano – al punto che la funzione sociale della trasmissione generazionale della cultura assicurata dall'educazione, viene nel suo stesso principio seriamente compromessa¹.

Avanzerei dunque l'ipotesi che tutte queste difficoltà sono fondamentalmente legate alla trasformazione della condizione soggettiva che si sta compiendo nelle nostre democrazie. In altri termini, il fatto che l'essere soggetto si presenti oggi sotto una modalità sensibilmente differente da ciò che è stata per le generazioni precedenti, non può essere semplicemente addebitato alla crisi attuale della società. Non esiterei a congetturare che il soggetto che si fa strada oggi non è globalmente più lo stesso di quello che si affacciava soltanto una generazione fa. Dico dunque che la condizione soggettiva è essa stessa sottoposta

alla storicità e che probabilmente stiamo varcando una soglia molto importante, alla quale le istituzioni, la sanità, la salute mentale, la scuola, la giustizia, sono in particolar modo sensibili.

UNA CESURA NELLA MODERNITÀ COSIDETTA POSTMODERNA Non mi trovo ad essere il primo a rilevare i segni di questa trasformazione delle forme dell'esser-sé e dell'essere insieme nella modernità. L'emergenza di questo nuovo soggetto corrisponde di fatto ad una frattura nella modernità che molti filosofi hanno notato, ciascuno a suo modo. Siamo entrati da un po' di tempo in un'epoca "postmoderna". J. F. Lyotard, uno dei primi a puntualizzare il fenomeno, con questa indicazione intendeva segnalare l'esaurirsi dei grandi racconti di legittimazione, in particolare il racconto religioso e il racconto politico².

Lipovetski aveva pubblicato nel 1984 un saggio premonitore intitolato *L'era del vuoto* nel quale analizzava il postmodernismo. Non voglio discutere qui la fondatezza di questa espressione da prendere con le molle – altre ne sono state proposte – il surmoderno, l'ipercontemporaneo – voglio solo rimarcare che ci troviamo effettivamente in un'epoca che ha conosciuto la dissoluzione, la sparizione delle forze sulle quali la "modernità classica" se così si può dire, si reggeva. A questo primo segmento della fine delle ideologie se n'è aggiunto un altro in parallelo: la scomparsa delle avanguardie e di seguito altri significativi elementi come il progresso delle democrazie, lo sviluppo dell'individualismo, la riduzione del ruolo dello stato, la progressiva preminenza del mercato su ogni

altra considerazione, il regno del denaro, la trasformazione della cultura in mode successive, la massificazione degli stili di vita consonanti all'esibizione della parvenza, l'appiattimento della storia ad immediatezza evenemenziale e informativa, la rilevante importanza assunta dalle tecnologie, potentissime e spesso incontrollate, l'allungamento della durata della vita e la domanda insaziabile di salute, la de-istituzionalizzazione della famiglia, le interrogazioni disperate sulla identità sessuale, sull'identità umana, dal momento in cui si parla oggi di una "personalità animale", l'aggiramento del conflitto e la progressiva disaffezione dalla politica, le trasformazioni del diritto in giustizia procedurale, l'esteriorizzazione dello spazio privato, la privatizzazione dello spazio pubblico... Sono tratti che nel loro insieme vanno presi come sintomi significativi della mutazione della modernità che non è senza rapporto con ciò che oggi definiamo con il nome di neoliberalismo.

I PROGRESSI DI AUTONOMIZZAZIONE DELL'INDIVIDUO È di questa mutazione che intendo occuparmi, per quel tanto che essa fa segno a ciò che potremmo denominare l'imporsi di un processo di individuazione da tempo in opera nelle nostre società. Un fatto che accanto a dei lati positivi, come nuove forme di godimento derivanti dai processi di autonomia dell'individuo, non è immune da sofferenze altrettanto nuove, del tutto inedite nei soggetti di questa postmodernità. Se l'autonomia del soggetto costituisce in effetti un'autentica mira dell'emancipazione, nulla indica che l'autonomia sia un'esigenza alla quale tutti i soggetti



Alberto Savinio (1891-1952), *Atlante*, 1927.

sono in grado immediatamente di corrispondere. L'autonomia si costruisce e può essere l'opera di tutta una vita. Niente di strano che i giovani che per disposizione naturale sono in condizioni di dipendenza, siano esposti volenti o nolenti a questa esigenza decisamente problematica che crea un contesto nuovo e difficile per tutti i progetti educativi. Si parla spesso di "perdita di riferimenti nei giovani", ma date le circostanze sarebbe sorprendente il contrario. Indubbiamente i riferimenti sono caduti, perciò sperimentiamo nuove condizioni soggettive di cui nessuno, e ancor meno i responsabili della scuola, possiede la chiave. Ma non serve a nulla invocare la perdita di riferimenti pensando che affi-

darsi a una qualche morale all'antica sia sufficiente a contenere i danni. Quel che non funziona più è proprio la morale, perché la morale non può che realizzarsi "in nome di...", mentre invece nel quadro del processo di autonomia continua dell'individuo, non si sa più precisamente in nome di chi e di che cosa possa esprimersi. E quando non si sa più in nome di che e di che cosa parlare ai giovani, per tutti quelli che ogni giorno comunicano con loro, la cosa diventa perlomeno difficile quanto lo è per quelli che ascoltano. Questa situazione nuova, l'assenza di un'enunciazione collettiva credibile, produce nell'accesso alla condizione soggettiva risvolti inediti che gravano su tutti e in particolare sui giova-

ni del postmoderno. Quali gli effetti sul soggetto della scomparsa di questa istanza che interpellata e che si rivolge a tutti i soggetti, a cui ognuno è chiamato a rispondere e che la storia ha sempre conosciuto e messo in azione, particolarmente la scuola? Nulla di più urgente è la traccia di un profilo psicologico di questa nuova disposizione di un soggetto chiamato all'autodefinizione, un soggetto verso il quale alcun antecedente storico e generazionale si rivolge e può legittimamente rivolgersi.

Ma che cos'è precisamente un soggetto autonomo? Ha poi senso una simile nozione se "il soggetto" come si tende frequentemente a dimenticare, significa in latino il "*subjectum*", che designa lo stato di chi è

sottomesso? Il soggetto è dunque innanzitutto il sottomesso. Ma sottomesso a chi?

LE FIGURE DELL'ALTRO Una domanda simile ha sempre interessato la filosofia: l'uomo è una sostanza che non trae da sé la propria esistenza, ma da un altro essere. Le molte ontologie che si sono edificate attorno ad una tale questione hanno indicato i nomi più disparati da attribuire a questo essere: la Natura, le Idee, Dio, oppure... l'Essere. È facile capire che non è la costruzione speculativa dell'Essere che qui cattura la mia attenzione, ma il suo lato storico-sociale. L'Essere, quale che sia, non ha smesso di incarnarsi dentro la storia umana, ed è questo suo tratto, questa "ontologia politica" che qui mi interessa. Quali sono le forme della realizzazione dell'Essere nella storia? Potrei denominare una tale realizzazione col nome di *Uno*, così come si fa per esempio quando si discutono le questioni di sovranità, ma preferisco chiamarlo col nome di *Altro*, l'*Altro* come il luogo *terzo* della parola. Luogo *terzo*, ma anche luogo *del terzo*, quello che starebbe a garantire tutti gli scambi discorsivi.

La proposizione è dunque semplice: quali Altri o quali figure dell'Altro, cioè quali garanti meta-sociali ha costruito l'uomo per poi sottomettersi, prima di emanciparsi da ogni alterità? Si tratta di una puntualizzazione indispensabile se vogliamo metterci in condizione di comprendere quel che sta avvenendo alle generazioni che oggi si trovano in crisi, nella scuola e altrove, nella stessa società. Dobbiamo sia pur rapidamente articolare le figure dell'Altro se vogliamo capire meglio a che punto siamo a

proposito dell'emancipazione postmoderna del soggetto.

Se il "soggetto" è il *subjectum*, il sottomesso, allora potremmo dire che la storia appare come la serie delle sottomissioni a grandi figure poste al centro di configurazioni simboliche di cui non è difficile fornire l'elenco: il soggetto è stato sottomesso alle forze della *Physis* nel mondo greco, al Cosmo o agli Spiriti in altri mondi, a Dio nel monoteismo, al Re nella monarchia, al Popolo nella repubblica, alla Razza nel nazismo, e altre ideologie razziali, alla Nazione nei nazionalismi, al Proletariato nel comunismo... o ad altre differenti finzioni che di volta in volta è stato necessario edificare a furia di costruzioni e realizzazioni accompagnate da messe in scena anche pretenziose. Con ciò non dico affatto che tutti questi momenti si equivalgano, al contrario: a seconda dell'Altro che viene elevato al centro dei sistemi politico-simbolici, cambia l'intera vita economica, politica, intellettuale, artistica e tecnica. Tutti gli obblighi, i rapporti sociali, l'essere-insieme mutano, ma quel che resta costante, è il comune rapporto di sottomissione.

L'importante è che vengano in ogni caso istituiti i testi, i dogmi, le grammatiche, un intero campo di saperi (vale a dire una *cultura*) per sottomettere il soggetto, cioè per produrlo come tale, per irrigimentare – anche se in modo diverso qua e là – le sue maniere di lavorare, parlare, credere, pensare, abitare, mangiare, cantare, raccontare, amare, morire, eccetera, e quel che noi chiamiamo "educazione" non è mai stata altro che l'istituzionalizzarsi di un certo tipo di sottomissione da indurre nella produzione di soggetti.

IL GARANTE META-SOCIALE DELL'ESSERE INSIEME Il soggetto è insomma il soggetto dell'Altro. Il soggetto non è soggetto che nel suo essere assoggettato ad un grande Soggetto – è sufficiente declinare al suo posto tutto quel che vogliamo – *Physis*, Dio, Re, Popolo, Proletariato. Dell'Altro si può dire che consente la funzione simbolica nella misura in cui fornisce alla soggettività quel riferimento affinché i suoi discorsi trovino una base fondante su cui reggersi. Si noti che tale funzione simbolica è garantita da figure che hanno la struttura della finzione. Il che può essere reso come segue: quel che sta al centro dei sistemi simbolici deriva dall'immaginario. A far sì che sia un Altro a farsi carico al nostro posto della questione dell'origine (come tale manchevole), è sufficiente una finzione condivisa. In breve, bisogna credere all'Altro e perciò occorre costruirlo. Ecco perché lo si dipinge, lo si canta, gli si presta una figura, una voce, lo si mette in scena, gli si dà una rappresentazione, compresa la forma dell'irrapresentabile. Ci si uccide per l'Altro. Ci si fa amministrare dall'Altro. Ci si fa suo interprete. Suo profeta. Suo supplente. Suo luogotenente. Suo scriba. Suo oggetto. Egli vuole. Egli decide. Ma dietro tutti i suoi mascheramenti sociali, il solo interesse dell'Altro, così trasfigurato, è di sostenere per noi quel che noi non possiamo sopportare. Ecco perché occupa tanto spazio ed esige così tanto dal soggetto. Fa le veci del *terzo* che ci fonda.

Al centro del discorso sul soggetto si trovano dunque posti una figura, uno o alcuni esseri discorsivi ai quali egli crede come se fossero reali – dei, dia-



Alberto Savinio (1891-1952), *Il sogno di Achille*, 1929.

voli, demoni – esseri che di fonte al caos assicurano al soggetto una permanenza, un'origine, un fine, un ordine. Senza l'Altro, senza questo garante meta-sociale, l'essere-sé è afflitto, non sa più a quale santo votarsi, la vita-insieme è essa stessa in pericolo, perché è solamente l'esistenza di un referente comune che permette ai differenti individui di appartenere ad una stessa comunità. L'Altro è l'istanza per la quale si stabilisce per il soggetto un' anteriorità fondatrice a partire dalla quale un ordine temporale viene reso possibile; è nondimeno un "là", un'esteriorità grazie alla quale un "qui", un'interiorità, può essere fondata. Affinché io sia qui, bisogna insomma che l'Altro sia là. Senza questa deviazione

attraverso l'Altro, non mi ritrovo, non ho accesso alla funzione simbolica, non pervengo a costruire una spazialità e una temporalità possibili. La psicoanalisi, in particolare quella lacaniana, ha dato un notevole contributo alla questione chiave del processo di simbolizzazione. In compenso è rimasta piuttosto muta sulla varianza dell'Altro, come se nel suo desiderio di cogliere il soggetto – stimolata dallo strutturalismo allora dominante – avesse finito per ipostatizzarlo in una forma valida una volta per tutte. Ora, se l'Altro non smette di cambiare nella storia, o meglio, se la storia non è che storia dell'Altro o delle sue figure, allora per costruire una psicologia storica (senza di cui faticheremmo a comprendere quel

che ne è dell'attualità), è necessario poter passare in rassegna le variazioni dell'Altro. Si apre a questo punto un enorme cantiere per il pensiero.

UNA STORIA DELL'ALTRO Se per ipotesi supponiamo corretto questo tipo di declinazione dell'identità dell'Altro, di impostazione di una storia dell'Altro, ne consegue che la distanza tra le varie configurazioni che mi fondano come soggetto, tende ad accorciarsi. Tra la *Physis* e il Popolo si possono insomma scandire certe tappe chiave di rientro dell'Altro nell'universo umano: c'è la distanza immediata (sono dappertutto) e tuttavia indistruttibile (sono immortali) delle molte divinità della *Physis*, sempre pronte a invadere ciascuno per

possederlo; c'è per converso la distanza infinita della trascendenza nel monoteismo; ancora, la distanza intermedia del trono tra Cielo e Terra nella monarchia (di diritto divino), c'è infine la distanza intramondana tra l'individuo e la collettività nella Repubblica... In tutti questi passaggi, la distanza tra la soggettività e l'Altro, il grande Soggetto, si riduce – certo, non in modo continuo, ma con molte cadute e aberrazioni come la Razza.

FIGURE MULTIPLE DELL'ALTRO NELLA MODERNITÀ A questo punto posso avanzare una definizione della modernità, della frattura che si è prodotta e che colpisce così tanto le popolazioni: la modernità è uno spazio collettivo in cui il soggetto viene definito dalle molteplici declinazioni dell'Altro. Ci si trova nella modernità quando il mondo cessa di essere chiuso e diventa, – come Koyré ha mostrato – aperto, cioè “infinito”, compresi tutti i suoi riferimenti simbolici. La modernità è dunque uno spazio in cui i soggetti sono sottomessi agli dei, a Dio, al Re, alla Repubblica, al Popolo... definizioni tutte possibili nella modernità che in sé non vuole altro che tramutarsi dall'una nell'altra – il che ne spiega il volto cangiante, critico, votato alla crisi. La modernità è una dimensione nella quale i riferimenti ultimi non smettono di cambiare e ogni spazio simbolico si trasforma. Incontriamo dunque l'Altro nella modernità, anzi innumerevoli Altri o quantomeno la variazione delle sue figure. Ecco esattamente perché la condizione soggettiva moderna può essere definita da due elementi: la *nevrosi* (come viene chiamata a partire da Freud) sul versante inconscio;

la *critica* sul versante dei processi secondari.

NEVROSI La *nevrosi*, in quanto si dà come il debito simbolico che ciascun soggetto paga nei confronti dell'Altro (il Padre, secondo Freud), che si è fatto carico al nostro posto della questione dell'origine. La nevrosi dilaga nella modernità perché il debito verso l'Altro si manifesta in figure differenti, è multiforme. Il che è particolarmente vero nella Vienna di Freud, la capitale di quella che Musil chiama Cacanìa, già ostaggio di una doppia paternità, quella del *Kaiser* e quella del *Köening*, ma dove ben più incisivamente della decomposizione dell'antico regime, si vengono elaborando nelle arti, nella logica, nella psiche, tutti i nuovi possibili grandi soggetti della modernità. Nulla di strano in fondo che di fronte a così tante figurazioni dell'Altro e del nome del Padre, la nevrosi, cioè uno dei segreti della condizione soggettiva moderna, venga scoperta a Vienna.

CRITICA Seconda caratteristica della condizione soggettiva moderna: la *critica*. La critica, perché il soggetto della modernità è il soggetto dai molti rinvii, in concorrenza e in conflitto reciproco. Si tratta di un aspetto decisivo per le istituzioni del moderno: in quanto interpellano e producono soggettività, le istituzioni moderne esistono solo come spazio definito dal pensiero critico. La Ragione, quella dei Lumi, va perciò concepita come luogo aperto del pensiero dove si discutono all'infinito tutti i possibili disaccordi sui grandi riferimenti passati, presenti, futuri. La modernità è la dimensione nella quale il fondamento non smette di cambiare e dove ogni

spazio simbolico si complica. Il soggetto moderno è dunque globalmente un soggetto nevrotico e critico.

DECLINO DELL'ALTRO NELLA POSTMODERNITÀ Questa duplice costituzione tramonta con l'avvento della postmodernità. Come mai? Perché nella postmodernità nessuna figura dell'Altro è più in grado di farsi valere veramente. Qual è l'Altro che si affaccia per esempio alle giovani generazioni o alle popolazioni in generale? Quali sono le sue figure oggi nella postmodernità? Può solo sembrare che gli antichi, compresi quelli che hanno configurato il moderno, siano ancora possibili e disponibili, ma in realtà nessuno dispone più del prestigio necessario per imporsi; tutti sembrano colpiti dallo stesso sintomo di decadenza. Abbiamo conosciuto l'inarrestabile declino della figura del padre nella modernità occidentale (anche nello stesso Lacan, sin dal suo primo lavoro sui complessi familiari).

Ecco perché dopo aver parlato della declinazione della figura dell'Altro, voglio ora parlare del *declino* dell'Altro. Insomma, dopo essersi declinato, l'Altro si inclina. È indubbiamente un fatto degno di nota che degli ideali affondino, ma non bisogna ignorare che ciò pone dei problemi. La postmodernità non ha più forme dell'Altro da esibire. Se le epoche precedenti configuravano gli spazi tracciati dalla distanza fra il soggetto da ciò che lo fondava, la postmodernità è un orizzonte definito dall'abolizione della distanza fra il soggetto e l'Altro.

IL MERCATO, UN'ECONOMIA DELL'AUTOFONDAZIONE Sottolineo di passaggio che nutro molti dubbi sul fatto che quel

che si chiama “mercato” possa essere considerato una nuova versione dell’Altro. Anche se viene spesso presentato come il rimedio per tutti mali, non riesce a valere come una sua variante, perché lungi dall’avocare a sé la questione dell’origine, inchioda ciascun soggetto ai propri tormenti di autofondazione (non senza nuove forme di godimento). È qui che si coglie il limite fondamentale della pretesa dell’economia di mercato di farsi carico sia del legame personale sia del legame sociale. Non è né economia generale né economia simbolica, ma solamente “economia economica”. Si muove senza dubbio sul solco dell’economia libidica, perché è sempre pronta a soddisfare con i suoi prodotti ogni desiderio, ma fallisce come economia generale quando, trattandosi della fondazione del soggetto, lo abbandona a se stesso.

Nella postmodernità il soggetto non è più definito dalla sua dipendenza da Dio, dal Re o dalla Repubblica, ma da se stesso. Oggi al soggetto si attribuisce la definizione autoreferenziale di soggetto parlante, si dice insomma che ormai non può che autodefinirsi. Il soggetto democratico possiede dunque dei diritti semiotici e dei diritti linguistici, dove per diritti semiotici intendo il diritto all’uso incondizionato del pronome “io”: possiamo dire “io” senza condizioni e senza dover rendere conto a chicchessia, si tratti di Dio, del Re o di qualunque altra istanza trascendente.

Le conseguenze che derivano da questa nuova definizione semeiotica sono molte. Tra le tante, vi è da un lato la postulazione dell’autonomia giuridica del soggetto e dall’altro quella della sua libertà economica. Questa libertà di merca-



Giorgio de Chirico,
Ettore e Andromaca, 1970.

to è anche il fondamento del capitalismo enunciato da Adam Smith: tutti conoscono la teoria per la quale ciascuno è libero di perseguire il proprio egoistico interesse, perché per questa via l’interesse collettivo della società ne ha un vantaggio. Abbiamo così un esito siffatto: autonomia giuridica, libertà, preferibilmente integrale di mercato (come nel neoliberalismo attuale) e definizione autoreferenziale del soggetto parlante.

Ci chiediamo come è avvenuta la decadenza dell’Altro in occidente? Credo che sia in rapporto di successione con le definizioni eteroreferenziali del soggetto occidentale che hanno condotto in ultima analisi alla catastrofe nazista della Razza. Che altro si poteva fare dopo una tale catastrofe se non dare un taglio alla serie di quel-

le configurazioni e approdare ad una posizione autoreferenziale del soggetto?

Noi oggi siamo dunque liberi ma contrariamente a quel che ci si potrebbe attendere, con ogni probabilità pagheremo molto salata questa libertà. Nulla esclude che questa libertà, ideale caro all’illuminismo, conquistata contro il regno e l’obbedienza agli idoli, ci costi infine carissima.

L’INGIUNZIONE DELL’ESSER SÉ
Con questa formula ci addentriamo in una definizione del soggetto che non fa più appello alle istanze eterogenee che definiscono il grande Altro, ma all’autoreferenzialità. Ora, è a questo punto che sorgono nuovi problemi, perché è proprio nel momento in cui ad ogni soggetto viene rivolta l’ingiunzione di esser sé che si incontrano non grandi difficoltà, ma l’impossibilità di esser sé. Questo spiega come nelle società postmoderne emergano sempre più spesso tecniche di azione su di sé come in certi programmi televisivi che mettono in scena forme di vita ordinarie, oppure l’uso di stimolanti per moltiplicare le potenzialità individuali su tali questioni³. Con la postmodernità la distanza dall’Altro è diventata distanza tra sé e sé. Ogni soggetto si trova alle prese con la propria autofondazione; vi può anche riuscire, ma al prezzo di scompensi piuttosto gravi. La distanza che il soggetto postmoderno intrattiene con se stesso si rivela essere la sua condizione più propria e modifica sensibilmente la diagnosi freudiana della soggettività esposta alla nevrosi. È verso una costituzione soggettiva posta al limite fra nevrosi e psicosi che ormai il soggetto postmoderno trova la sua defi-

nizione, sempre più tra la malinconia latente (la famosa depressione), l'impossibilità di parlare in prima persona, l'illusione dell'onnipotenza e la fuga in avanti nell'immedesimazione in falsi sé, in personalità fittizie offerte a profusione dal mercato.

L'ONNIPOTENZA E LA VERGOGNA
Nella postmodernità non è più la colpa nevrotica che definisce il soggetto, ma qualcosa di simile ad un senso di onnipotenza in chi si sente arrivato e di impotenza in chi fallisce. La vergogna (verso di sé) ha insomma preso il posto della colpa (verso gli altri), come testimoniano le espressioni, molto frequenti nei giovani quali: «Mi vergogno», «Mi ha svergognato». L'universo simbolico del soggetto postmoderno non è più quello del soggetto moderno: senza l'Altro, cioè senza riferimenti sui quali fondare un'antiorità e un'esteriorità simboliche, il soggetto non trova più una spazialità e una temporalità in cui esplicitarsi sufficientemente. Resta inghiottito in un presente in cui si gioca tutto. Il rapporto con gli altri diventa problematico nella misura in cui la sua personale sopravvivenza è costantemente in causa. Se tutto si gioca nell'istante, allora il progetto, l'anticipazione, il ritorno su di sé, diventano operazioni impraticabili. Ne va dell'intero universo critico. Anche all'Università si cominciano a vedere situazioni in cui l'osservazione critica di uno studente verso un altro, sfocia in rissa per il fatto che il soggetto criticato "subisce l'onta" di vedersi attaccare nella sua stessa persona.

CONSEGNATI AL MERCATO
Che cosa fare se l'Altro non c'è più? Costituirsi da soli utiliz-

zando le numerose risorse delle nostre società cosiddette informate. Assistiamo sempre più allo spuntare di singolari corsi di formazione. In questo caso il soggetto si forma da solo, fruendo di tutte le risorse umane a disposizione. E ben che vada, non è detto che l'autonomia sia un'esigenza che tutti i soggetti riescono a soddisfare. Quelli che ci riescono sono quelli che hanno già conosciuto l'alienazione e che hanno lottato per liberarsene. Da questo punto di vista, la libertà che appare è del tutto illusoria, perché non si dà libertà, ma solamente processi di liberazione. Ecco perché tutti quelli che in un modo o nell'altro non si sono sentiti "alienati" non sono per nulla liberi. Sono piuttosto abbandonati. E diventano facile preda di chi ha il potere di soddisfare i loro bisogni immediati. Gli adolescenti e non solo loro, sono oggi semplici bersagli della potenza del Mercato e della sua abilità di intrusione nella loro vita della quale si impadronisce grazie ad una martellante schematizzazione dell'immagine del tempo (in televisione, al cinema, nel gioco, al pub...). La docilità con la quale molti adolescenti diventano oggi i veicoli dei marchi commerciali con l'esibizione dei logo, testimonia ampiamente di una servitù involontaria, ancorché del tutto reale, che è piuttosto disorientante per la nostra generazione critica. Molti giovani per non sentirsi ingannati e nomadi, si ritrovano di fatto semplicemente nelle condizioni di orfani dell'Altro. Cercano come possono di ovviare la mancanza.

[...]

Bisognerà comprendere perché le manifestazioni che stanno avvenendo con l'eclissarsi

dell'Altro, non corrispondono ad uno spiacevole incidente storico che presto si agguisterà, ma siano i segni premonitori di una strutturale condizione in via di affermazione nelle nostre società e che sarà bene studiare, visto che è in questo spazio che ormai ci troveremo a vivere...

Non voglio con tutto ciò rimpiangere le nostre antiche alienazioni. E non si interpretino i miei propositi come nostalgia o pessimismo. Credo solamente che il momento sia grave, proprio perché il soggetto si trova ormai senza gravità⁴. Stiamo vivendo una svolta capitale perché se è la forma del soggetto ad essere attaccata, non sono solo le istituzioni che abbiamo in comune ad essere in pericolo, ma anche e soprattutto quel che noi stessi siamo. Il che è evidentemente di gran lunga più allarmante... Sarà probabilmente su questo punto che si giocheranno le battaglie future: se la forma soggetto viene annullata, allora nulla potrà più arginare l'illimitata espansione di quella forma politica che è il capitalismo all'ultimo stadio, il capitalismo totale dove tutto senza eccezione entrerà nell'orbita della mercificazione: la natura, il vivente, la soggettivazione.

*Traduzione dal francese
di Flavia Conte*

1. Cfr. per esempio J. P. Le Goff, *La barbarie douce. La modernisation e regole des entreprises et de l'école*, Paris 1999.

2. J. F. Lyotard, *La condition postmoderne*, Paris 1979.

3. Cfr. Alain Ehrenberg, *La fatigue d'être soi*, Paris 1998.

4. Cfr. i lavori degli psicoanalisti Leburn e Melman, *L'homme sans gravite*, Paris 2002.

Flashback

FABIO FEDRIGO

La formazione impossibile: educare, curare, governare.

EDUCARE Ho imparato più da una canzone di tre minuti che da cinque anni di scuola.

BRUCE SPRINGSTEEN,
No Surrender, Sony Music

L'istituzione scolastica è sempre più chiamata a porre rimedio alle carenze della famiglia, e gli operatori della scuola si trovano a svolgere un ruolo psicologico che non è loro.

BENASAYAG-SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli

È significativo che con la caduta dell'impero e il conseguente crollo del sistema educativo romano, in primo luogo delle stesse scuole, scomparve perfino il concetto dell'educazione e ad educare si sostituì allevare. Da cui deriva il nostro termine allievo, cioè colui che impara qualcosa da qualcuno che glielo insegna.

www.educational.rai.it/lemma

Ritengo necessaria una drastica riduzione di campo dell'educazione che in questi ultimi decenni si è esteso a macchia d'olio pervadendo tutto, perdendo la sua specificità in cambio di un'inedita visibilità e di un certo potere di mercato. Oggi tutto è educativo, tutto è formativo, tutto si riduce a un problema di formazione e tutto viene affrontato e risolto come se si trattasse di una questione educativa.

RAFFAELE MANTEGAZZA,
Educare a resistere,
Animazione Sociale 6/7/2003



Padri e figli, disegno di Luciano Leonardo Preo.

Educare significa introdurre una persona nella realtà.

CARLO CAFFARRA,
Arcivescovo di Bologna,
«Nuovo Progetto», n. 6/04

L'insegnamento di mio padre, che ho fatto mio, era: una cosa può anche essere un'altra. Il trucco è cercare "l'altra via" quando la prima non è percorribile, o non è affascinante.

JACOPO FO,
«Il Mucchio Selvaggio»,
n. 392/00

CURARE Secondo Platone, Socrate non prescrive alcun medicamento per il mal di testa di Carmide prima che egli abbia alleviato la mente dai fastidi.

OLIVER SACKS, cit. Burton,
Emicrania, Adelphi

È dura amarsi a pranzo e cena senza un massaggio per la schiena.

VINICIO CAPOSSELA
Camera a sud - CGD

GOVERNARE Bush ha messo come primo obiettivo la lotta al terrorismo. Come secondo lo sbarco su Marte. E poi dicono che il pazzo sono io!

TIM BURTON, attore,
«Vita Magazine» 11/04

Le città sono diventate discariche di problemi generati a livello globale. Gli abitanti delle città e i loro rappresentanti eletti si trovano ad affrontare un compito che non possono assolutamente risolvere per quanto grande possa essere il loro ingegno: il compito di trovare soluzioni locali a contraddizioni globali.

ZYGMUNT BAUMAN,
Amore liquido, Editori Laterza

La sinistra è muta, non ha più sogni. E quando mancano i sognatori trionfano i manager.

THEO ANGHELOPULOS, regista,
«Vita Magazine» 11/04

Sono nato in una città ungherese, in Transilvania, mentre stava passando alla Romania e l'epidemia spagnola mi toglieva il padre. Ero minoranza e orfano. Se un piccolo ragazzo incomincia la sua vita e crescendo scopre di appartenere ad una minoranza, non può più scordare quella condizione di appartenenza.

MIKLOS HUBAY, *Passaggi di '900*,
Circolo Culturale Menocchio

La formazione del sacerdote oggi

LEO COLIN

Il cammino di formazione permanente dei parroci in organico nelle 188 Parrocchie della diocesi di Concordia Pordenone, non si regge su incentivi come la promessa di viaggi gratuiti o l'acquisizione di un punteggio utile alla carriera. È invece sorretto da una spinta ideale e dal desiderio di essere in relazione con l'uomo d'oggi. I protagonisti di tale percorso formativo hanno un'età media che si aggira sui sessant'anni. Il ritornello che viene loro annunciato in tutte le lingue è il seguente: «La società sta cambiando e quindi debbono cambiare anche i presbiteri». Nonostante questo messaggio destabilizzante, la maggior parte di essi partecipa con costanza agli incontri, a testimonianza di una dignitosa serietà professionale. Vediamo com'è strutturato il cammino di formazione permanente e quali tematiche vengono affrontate.

TEMATICHE In genere sono avvincenti: vanno al cuore dell'uomo. Come per esempio i problemi di bioetica e le ripercussioni a livello di vita morale; oppure la diffusione dell'Islam in Italia e nel Nord-Est e gli eventuali punti di dialogo e le differenze sostanziali; o l'evoluzione della visione di famiglia presente nelle comunità: dal matrimonio cristiano, alla convivenza o alla scelta di celebrare solo quello civile, fino alle seconde nozze tra divorziati... Prima d'essere tali, essi sono due persone e questo fatto sta a cuore ad un parroco, anche se



Il Volterrano,
Una burla del pievano Arlotto, 1662.

la situazione si scontra con principi dottrinali quali la fedeltà e la indissolubilità, sempre validi e irrinunciabili. Oppure le possibilità di un cammino formativo per le nuove generazioni, senza indulgere a compiacenti compromessi, per giungere ad additare loro la via dell'amore come l'esperienza più significativa per la vita di una persona.

LA PARROCCHIA Il tema messo a fuoco nell'ultima "Tre giorni" di formazione del clero, nel settembre scorso, riguardava la Parrocchia. Si tratta di una realtà territoriale antichissima, ora bisognosa di essere rifondata, per il mutare delle situazioni. Come gestirla in un tempo di cambio, segnato da una forte mobilità delle persone, dalla presenza di extracomunitari, dall'esigenza di partecipazione e corresponsabilità da parte di giovani e adulti, dai ritmi personali, legati alla professione e alla situazione in cui vengono a trovarsi le famiglie? Risposta

non facile, ma possibile. Occorre un progetto a medio e a lungo respiro; urge investire nella formazione di un laicato che assuma forti motivazioni per sentirsi soggetto corresponsabile nell'azione educativa che, in gergo tecnico, si chiama "Evan-gelizzazione", cioè annuncio e testimonianza del Vangelo: il messaggio di speranza che il Signore offre a quanti sono disposti ad ascoltarlo. Da qui la necessità di promuovere una "pastorale d'insieme", cioè delle scelte operative che tengano conto di tutte queste variabili. Da qui l'opportunità di "mettere in rete" le Parrocchie. Nascono così i piani triennali, con le fasi della progettazione, della realizzazione e della verifica.

METODO Le varie proposte formative non seguono solo il metodo discendente, fatto di contenuti calati dall'alto, attraverso una esposizione ordinata, con premesse, sviluppi e conclusioni, per altro sempre valido. Viene adottato anche il lavoro di gruppo con la individuazione di una serie di situazioni legate alla vita pastorale. Queste vengono poi segnalate al relatore che costruisce la propria argomentazione tenendo presenti suddette situazioni che, nel contempo, gli forniscono elementi adeguati a capire la realtà nella sua complessità, così come viene vissuta in un determinato territorio. Operazione possibile ad esempio durante la "Tre giorni" nella quale il relatore principale, un esperto in un settore della

pastorale, si intrattiene per tutte e tre le giornate.

Si sta facendo avanti anche il metodo del "laboratorio" con degli approfondimenti da parte di un gruppo, in fase successiva offerti a tutta l'assemblea. Quasi dei tasselli di un mosaico. Metodologia che potrebbe essere ad esempio adottata durante l'anno, creando un collegamento con gli approfondimenti che i presbiteri fanno a livello di "foranie", cioè i gruppi di Parrocchie affini tra di loro per la collocazione su un territorio omogeneo.

STRUTTURA La "Commissione per la formazione permanente" è costituita da sette membri: quattro parroci e tre insegnanti, nominati dal Vescovo. Pur avendo una propria autonomia, riferiscono al Consiglio Presbiterale, la massima assise di consulenza del Vescovo, formata da sacerdoti variamente rappresentativi. Da oltre una decina d'anni è presieduta da monsignor Otello Quaia, delegato vescovile per la formazione permanente, al contempo Rettore del Seminario. La Commissione opera muovendosi in quattro ambiti ben consolidati: umano, intellettuale, spirituale e pastorale. Per i presbiteri propone in genere tre percorsi. Quello spirituale, mettendo in calendario o segnalando gli "esercizi spirituali" e una serie di "ritiri" a cadenza mensile, per lo più realizzati in Seminario.

Ci sono poi le "settimane residenziali", proposte fuori dall'ambiente di vita abituale. Sono in funzione di una formazione personale a più livelli, ritemperanti anche dal punto di vista psicologico e fisico. Quest'anno, ad esempio, riguardavano il "Presbitero quale uomo di relazione", con contributi, anche

da parte di operatori esterni, atti a rimotivare, dal punto di vista psicologico e teologico, il servizio ministeriale che il prete offre alla comunità.

E infine la "Tre giorni" di settembre, in funzione prevalentemente pastorale. A quest'ultima si collega, in vario modo, anche il "percorso annuale" di formazione teologica. Consiste in otto incontri a cadenza mensile, per approfondire alcuni aspetti delle tematiche messe a fuoco durante la "Tre giorni" o altre piste contenutistiche che in questa confluiranno. Per il 2004-5 è previsto l'approfondimento delle istanze emerse nel Concilio Vaticano II, a quarant'anni dalla sua realizzazione. Tra i vari documenti, verranno studiate le seguenti Costituzioni: la *Sacrosanctum Concilium* sulla liturgia, la *Lumen gentium* sulla Chiesa, la *Dei Verbum* sulla rivelazione e la *Gaudium et spes* sui rapporti tra Chiesa e mondo.

ACCOMPAGNAMENTO Ai presbiteri dei primi cinque anni di sacerdozio, viene offerto una sorta di "accompagnamento" per l'inserimento nella vita pastorale. Tra le varie formule si è consolidata quella di un percorso bimestrale in autunno e in primavera, con una giornata residenziale in Seminario, dal pomeriggio al pranzo del giorno dopo, a ritmo settimanale. In pratica: otto settimane, due volte all'anno. Vengono colti i problemi che i preti giovani incontrano, dal punto di vista umano, spirituale e pastorale; vengono offerti dei chiarimenti e successivamente verificata la loro ricaduta sul campo. Oltre alla presenza di monsignor Otello Quaia è assicurata quella di operatori esterni, preti e laici, esperti in varie discipline umane ed ecclesiastiche. I vari con-

tributi vanno dall'acquisizione di competenze per una regia in una celebrazione liturgica, a come rapportarsi con le persone nella confessione o nella direzione spirituale; dall'uso delle immagini artistiche all'archiviazione di un patrimonio culturale; dall'uso del computer e di Internet, alla realizzazione di un corso di catechesi; dall'apprezzamento di alcune forme di religiosità popolare al discernimento delle espressioni di religiosità magica; da alcune tematiche di carattere morale come pace e guerra, a problemi sociali come la globalizzazione.

SEMINARIO Buona parte del servizio di formazione permanente viene realizzato in Seminario, non a caso. Qui infatti vengono gettate le basi di un cammino di formazione umana, spirituale, morale, teologica e pastorale in un cammino che è fatto di almeno sei anni, con gli studi teologici. Dal punto di vista giuridico, lo Studio teologico del Seminario di Concordia Pordenone è affiliato alla facoltà di Teologia dell'Italia Settentrionale. E ai corsi fondamentali qui offerti nelle varie discipline (Bibbia, Teologia, Morale, Pastorale, Diritto, ecc.) possono aggregarsi, come uditori, anche gli stessi presbiteri, in anni successivi.

E qui, come ad una "Grande Madre", i presbiteri ritornano per aggiornarsi, ritemperarsi ed essere in grado di vivere la propria "ministerialità": la capacità di organizzare l'annuncio del Vangelo attraverso una prassi e delle scelte operative adeguate all'uomo d'oggi, suscitando sempre nuovi servizi a beneficio della comunità; come pure il proprio ruolo di "presidenza", valorizzando e coordinando la sinfonia di ministeri e servizi esistenti. ■

Uno sguardo sulla scuola del futuro

Piccolo giuoco letterario

PIERVINCENZO DI TERLIZZI

Questo è un piccolo giuoco letterario ispirato – col dovuto rispetto – al *Diario minimo* di Umberto Eco.

DOLENTI DECLINARE Una lista di scuole che non rientrano nei parametri di qualità formativa. *Rapporto del Direttore generale dell'Istruzione – giugno 2009.*

Come è a tutti noto, l'elaborazione avvenuta nel 2007 del FORSE (Formato Omogeneo di Ricerca e Selezione Educativa), ha consentito di porre termine ad anni di fai-da-te nella presentazione dell'offerta formativa da parte delle scuole. La situazione era arrivata a dei paradossi. Scuole che vantavano la severità degli insegnanti, scuole che si gloriavano delle attività extracurricolari, scuole che offrivano laboratori, convenzioni con negozi, campi di tennis... Il FORSE ha messo a disposizione degli interessati uno strumento informatico semplice e chiaro: una serie di parametri da compilare, uguali per tutti, semplici da consultare per gli utenti.

Rimane un certo numero di scuole che, per motivi ancora da studiare, non ci è possibile far rientrare nei parametri del FORSE, e che pertanto non abbiamo potuto accettare all'interno del Sistema Formativo. Ecco alcuni di questi Istituti:

ISTITUTO ONNICOMPRESIVO DI BARBIANA (FIRENZE)

Si riscontra una notevole bizzarria nell'offerta didattica, visto che il Dirigente (tale don

La nostra offerta formativa è flessibile¹ e mira ad uno sviluppo adeguato² della persona³ in relazione alle sue esigenze⁴ e al suo inserimento nella comunità⁵ e nel mondo⁶ del lavoro.

1. Strutturata; omogenea; equilibrata; seria.
2. Omogeneo, strutturato; flessibile; armonico; serio.
3. Individuo; allievo, discente.
4. Bisogni; intendimenti; opportunità.
5. Ambiente; territorio; contesto.
6. Mercato.

Lorenzo Milani, un sacerdote abbastanza polemico, a quanto riferiscono le ispezioni) vuole leggere Platone agli allievi degli Istituti Tecnici.

Che dire, poi, della mancanza assoluta di attività ricreative extracurricolari? Al posto del necessario numero di ore di *Amici* o del *Grande Fratello 5*, o almeno di qualche videogioco, questo Dirigente Scolastico fa lezione pure di pomeriggio, e perfino d'estate. Inutile dire delle lamentele da parte dei gestori di sale giochi della zona.

Ci risulta, peraltro, del tutto incomprensibile il notevole gradimento di questa impostazione da parte degli studenti. Ad esempio, nel corso dell'ispezione, richiesto di un parere, un allievo ha detto «La scuola sarà sempre meglio della merda».

Sospettiamo un certo sovversivismo politico (anche se non abbiamo capito di che tipo).

ISTITUTO ITINERANTE MAIEUTICO (ATENE)

Già il nome è un problema, se questo dottor Socrate (il Dirigente Scolastico) voleva proprio fare l'esotico, non poteva inventarsi qualcosa di meglio, magari in greco?

Comunque, la stranezza è che questo dottor Socrate pretende di far scuola girando per le strade, per i negozi, per gli studi dei professionisti: cosa in sé a nostro avviso addirittura brillante, che risolverebbe diversi problemi d'edilizia scolastica. Il problema sta nel metodo, perché il dottor Socrate procede facendo domande e cercando delle risposte: almeno usasse un bel lucido, un po' di *PowerPoint*, o si desse all'*E-learning*.

Molto discutibile anche il sistema di valutazione: alla fine, vien fuori che i più bravi fanno di non sapere: e che razza di "profilo delle competenze" sarebbe?

ISTITUTO POLIFUNZIONALE DI VERSUTA (PORDENONE)

Un altro caso disperato di un Dirigente Scolastico che vuol fare scuola sempre e comunque, come quello di Barbiana. Del resto, sacerdote in litigio con la gerarchia quello, comunista in litigio con la gerarchia questo.

SCUOLA DEL VERO DI RECANATI (MACERATA)

La scuola, in realtà, non è stata ancora aperta, visto che il Dirigente non gode di ottima salute, ma risultano già pronte l'antologia di letteratura (con lo strambo titolo di *Crestoma-*

zia), uno strano libro di testo tra scienza e filosofia (ambiguamente intitolato *Operette morali*) e molte polemiche didattiche.

Il dottor Leopardi incentra il programma sulla lettura integrale dei testi, fatta con scrupolo analitico e senza schede, riassunti, guide di lettura, poiché sostiene la bizzarra idea che, se uno impiega un sacco di tempo a scrivere un libro, bisogna impiegarne almeno un po' a leggere.

SCUOLA PER TRADUTTORI DI TRIESTE

È l'esempio di una scuola che perde di vista le proprie finalità. Il Dirigente, dottor Joyce, invece che accontentarsi d'insegnare si è messo a scrivere libri (confusi) e ha fatto venire la stessa idea ad uno studente,

il signor Schmitz, che prima si è fatto cambiare il cognome in Svevo, poi, a sua volta, ha scritto libri confusi e in pessimo italiano. Inoltre, evidentemente disorientato dai metodi d'insegnamento del dottor Joyce, si è messo a tradurre non dall'inglese, ma dal tedesco, e come se non bastasse l'opera di un medico che non faceva più il suo mestiere, tale dottor Freud. Non ci si capisce davvero niente, neanche per sogno.

ISTITUTO TURISTICO DI SILS-MARIA (SVIZZERA)

Questo è un caso umano veramente triste. Il Dirigente Scolastico, un raffinatissimo filologo (dottor Nietzsche), dopo una forse troppo lunga serie di passeggiate in altura, ha organizzato un piano di studi che, se ci abbiamo capito qualcosa,

liquida completamente la nostra tradizione culturale.

Dato il valore del personaggio, abbiamo organizzato una spedizione per riportarlo tra noi e, possibilmente, rinsavirlo: purtroppo il capo della spedizione, dottor Heidegger, ci ha da poco spedito un telegramma di circa mille pagine, per comunicarci che i sentieri per raggiungere la montagna risultano interrotti.

MAKE YOURSELF YOUR SCHOOL (un'applicazione del FORSE)

Forniamo di seguito lo schema per la descrizione della scuola elaborato con il FORSE. Sostituendo alla voce indicata una tra le alternative presentate in nota, è possibile combinare tra di loro le opzioni e ottenere l'esatta definizione della scuola desiderata. ■



René Magritte (1898-1967), *Le temps menaçant*, 1928. Collezione privata.

Il difficile mestiere di imparare

*La Terza B del Liceo Leopardi-Majorana
commenta "Il Club degli Imperatori" di Michael Hoffman*

A CURA DI ELISABETTA ROSSI

«Il carattere di un uomo è il suo destino», diceva Eraclito. Su questo assunto il protagonista del film di Michael Hoffman *Il Club degli Imperatori*, il professor Hundert, costruisce non solo la sua carriera, ma anche il senso di tutta la sua esistenza. Ed è da questo assunto, forse, che nasce la sfida di ogni insegnante: forgiare caratteri per costruire destini; in altre parole, contribuire a creare un mondo migliore. Delirio di onnipotenza? Illusione? O reale e concreta possibilità, anzi, dovere primario di tutti gli insegnanti che non vogliono limitarsi a trasmettere nozioni, ma si ripropongono un compito più nobile e più alto? Le ragazze della Terza B del Liceo socio-psico-pedagogico Leopardi-Majorana, le educatrici del domani, si sono interrogate su questo nodo problematico che le vede coinvolte in triplice dimensione: oggi come studentesse, in futuro come professioniste, per tutto l'arco della loro vita come donne artefici del proprio destino. Dopo aver assistito presso Cinemazero alla proiezione del film e aver letto alcune



recensioni, le alunne, divise in gruppi, hanno discusso a lungo a partire da alcuni passi tratti da un'intervista al regista Michael Hoffman, allo sceneggiatore Neil Tolkin, all'attore protagonista Kevin Kline e all'autore Ethan Canin, spunti che erano parsi particolarmente illuminanti per mettere in luce gli interrogativi più urgenti della storia.

Per quanto mi riguarda, ho accolto con piacere la proposta di pubblicare le riflessioni che le studentesse hanno prodotto, perché mi sembra interessante poter dar spazio a una

lettura della società odierna e dei problemi connessi all'istruzione fatta dalla viva voce di un gruppo di liceali diciassettenni. Ma il vero motivo che mi ha indotto a quest'operazione è che, in un momento così difficile e delicato per la nostra professione e per il destino della scuola pubblica in generale, queste riflessioni mi sono state di grande aiuto per ripensare in modo più costruttivo e, forse, con una motivazione in più, al compito che mi ritrovo a svolgere ogni giorno della mia vita. ■

lettura della società odierna e dei problemi connessi all'istruzione fatta dalla viva voce di un gruppo di liceali diciassettenni. Ma il vero motivo che mi ha indotto a quest'operazione è che, in un momento così difficile e delicato per la nostra professione e per il destino della scuola pubblica in generale, queste riflessioni mi sono state di grande aiuto per ripensare in modo più costruttivo e, forse, con una motivazione in più, al compito che mi ritrovo a svolgere ogni giorno della mia vita. ■

Ognuno di noi, ad un certo punto, si trova di fronte all'interrogativo di cosa significhi vivere una vita etica. Non è sempre così semplice. M. HOFFMAN

La domanda è: è meglio vivere una vita finalizzata al successo personale utilizzando strumenti ingiusti, o condurre una vita magari oscura ma moralmente accettabile? Ma che cosa significa condurre una vita *etica*? L'etica indaga intorno al comportamento e alle azioni del

l'uomo di fronte ai due concetti antitetici di bene e male: ogni singolo individuo opera una scelta di vita mediante un determinato criterio di giudizio che può essere giusto o sbagliato. Ma che cos'è il *bene*, che cos'è il *giusto*? Quest'anno in filosofia abbiamo affrontato lo studio di Aristotele, e abbiamo visto che secondo il suo pensiero il bene dell'uomo consiste nell'attività dell'anima secondo virtù, e questa è una forma di *medietà*, tende sempre verso il

mezzo: il coraggio, ad esempio, è una via di mezzo fra temerarietà e viltà; e la giustizia non è altro che la giusta misura secondo cui si distribuiscono i beni, i vantaggi, i guadagni. Per Aristotele e, più in generale, per il pensiero greco, la saggezza consiste nel dirigere bene la vita dell'uomo, ossia nel deliberare in modo corretto intorno a ciò che è bene o male per l'uomo. Ma che senso ha tutto questo rapportato alla situazione attuale? Nell'ambito del pro-

gramma di sociologia, studiando pensatori come Durkheim e Weber, ci siamo fatte un'idea sui cambiamenti vertiginosi prodottisi nel nostro mondo negli ultimi due secoli. Oggi viviamo in un mondo in cui i valori tradizionali sono andati via via perdendosi, a nostro avviso per tre motivi fondamentali. Il primo fattore è da attribuirsi al progressivo venir meno dei valori religiosi e della fede in Dio come guida e punto di riferimento assoluto per le azioni umane. La religione cristiana ha avuto, in passato, un ruolo di limite e controllo sulle scelte dell'uomo: se infatti la paura del giudizio divino da un lato rendeva le persone succubi della Chiesa e poco padrone di se stesse, dall'altro dava delle precise norme morali in cui tutti si riconoscevano. Dalla nostra discussione è emerso però che noi non consideriamo dignitoso vivere senza trasgredire le norme morali solo perché si teme la dannazione: l'ideale sarebbe operare nel giusto non per ricavarne una ricompensa, ma solo per il piacere di essere onesti e leali. Pensiamo, inoltre, che sia sbagliato idealizzare il passato ritenendo che la corruzione sia un male relativo esclusivamente al nostro tempo, perché la disonestà è sempre esistita, anche quando i valori erano fortemente sentiti. Il secondo fattore di disgregazione dei valori tradizionali è determinato dall'industrializzazione, che ha spezzato il sistema di vita rurale, basato sulla cooperazione tra le persone e, introducendo la divisione del lavoro, ha prodotto un forte individualismo, cioè la tendenza a svalutare gli interessi e le esigenze della collettività in nome della propria personalità, della propria indipendenza e, soprattutto, dell'exasperato bi-

sogno di autoaffermazione. Infine c'è il consumismo, che con il continuo invito al possesso e all'adorazione dei beni materiali martellato attraverso la pubblicità e i mass-media spinge l'uomo a considerare importante non ciò che è, ma ciò che *possiede*, non i mezzi utilizzati per arricchirsi, ma lo *status* sociale ed economico raggiunto. Il film ci offre dunque uno spunto di riflessione su quali siano i valori fondanti, sul continuo conflitto tra giusto e sbagliato. È vero, la vita etica può non portare al successo, ma conduce sicuramente alla realizzazione personale che nasce dalla coscienza di aver percorso la via giusta. La nostra coscienza è l'unico strumento valido di valutazione delle nostre azioni: noi possiamo anche scappare dalle punizioni, ma non possiamo fuggire dalla coscienza, diceva Seneca.

Hundert affronta una serie di disillusioni lungo il suo percorso personale verso un'esistenza degna di essere chiamata in tal modo – onore, virtù, benessere, autoconoscenza. Io credo che in questa storia ci sia una sorta di molla che scatta. Non appena il velo si solleva dalla sua visione idealistica, lui scorge l'orrore della vita reale – la volgarità, la disonestà, la seduzione della nostra cultura da parte di una persona o di un'idea "ben confezionata", ed il fervore con cui seguiamo ciecamente tutto ciò. K. KLINE

Nel film, il professor Hundert è convinto che il suo compito sia quello di forgiare gli animi degli allievi insegnando loro i principi morali che derivano dalla cultura greca e latina, quei principi che stanno alla base

della nostro pensiero occidentale. Prima dell'arrivo di Bell, lo studente che vuole primeggiare vincendo con l'inganno la tradizionale gara di storia greca e romana, il professore era convinto che insieme alle nozioni i suoi studenti assimilassero anche i valori classici; ma si sbagliava. Forse credeva che far apprendere ai suoi allievi il bene fosse garanzia sufficiente per preservarli dall'errore e dalla malvagità? «Chi fa il male lo fa per ignoranza del bene», diceva Socrate. Secondo noi, il professore faceva il suo mestiere con passione, ma era forse troppo onesto e un po' ingenuo per rendersi conto che il mondo che amava e che cercava di trasmettere ai suoi studenti era troppo lontano da quello reale, da quello che si apriva all'esterno delle mura scolastiche. Egli, in tutta questa vicenda, è la vittima: infatti questa esperienza lo porta a constatare che non tutti raggiungono i propri scopi con lo studio, la dedizione, la buona volontà, la voglia di imparare e di conoscere, così come lui aveva fatto e avrebbe continuato a fare. Bell, come tanti uomini del nostro tempo, è riuscito ad arrivare al potere con mezzi sleali, calpestando i valori a cui il professore aveva cercato di educarlo: a tutti costoro non importa il mezzo, importa solo il fine (la fama, il successo, il denaro e la bramosia di potere e di possedere). All'inizio il professore è incredulo e cerca in ogni modo di aiutare e difendere Bell, che invece approfitta di lui fino a ingannarlo anche a distanza di molti anni. A questo punto, lo stato d'animo del professore è di rabbia e di irritazione, ma anche di profonda delusione: nel vedere distrutti gli ideali in cui era fermamente convinto, egli perde una parte della sua stessa per-

sona. Abbiamo fatto a questo proposito una riflessione per quanto riguarda l'aspetto pedagogico della vicenda, partendo dalla definizione di *didattica*. La didattica (dal greco *didaskhein*, insegnare) è «l'attività stessa dell'insegnamento cui sia inerente una consapevolezza teorica del suo valore e un metodo che la orienti in costruttivo sviluppo». Il procedimento didattico è la parte attiva del rapporto pedagogico maestro-scolaro, perché se l'insegnamento può scaturire da tutti i rapporti della vita, nella scuola riflette e studia se stesso secondo caratteri e finalità proprie. Nell'azione specifica dell'insegnamento la didattica è la ricerca e l'esplicazione dei mezzi più idonei a comunicare il proprio sapere. Ma che cosa significa *sapere*? Etimologicamente il verbo *sapere* deriva dal latino *sapio*, che vuol dire aver sapore, ossia *sapere di qualche cosa*, avere un gusto, un'essenza propria. Dunque si può dire che nei confronti di Bell il professor Hundert non è riuscito a svolgere un'attività didattica, non gli ha insegnato nulla, non è riuscito a comunicargli il proprio sapere, perché non è stato in grado di farlo cambiare, di migliorarlo, di renderlo libero dai condizionamenti paterni, cioè di *fargli avere un qualche sapore*. Bisogna però anche sottolineare che non si tratta di una totale sconfitta professionale per il professor Hundert, perché questa esperienza gli ha permesso di conoscere l'indole di questo tipo di persone e di riflettere quindi su questo aspetto della società.

I peccati del padre pesano sui figli. Hundert, Bell e Blythe hanno avuto tutti dei padri che hanno

raggiunto il successo, individui che hanno sempre dominato la tavola da pranzo. Ed in seguito, essi devono lottare con i propri figli – e viceversa. N. TOLKIN

Uno dei temi più significativi che emergono dal film è quello del conflitto tra genitori e figli. Interessante è il fatto che due padri di successo, con lo stesso potere sui figli, (il padre di Blythe che ha primeggiato perseguendo con onestà i suoi obiettivi, e il padre di Bell che agendo senza nessuno scrupolo è sempre stato un vincente), ottengano riscontri del tutto diversi: il primo ha un figlio che si impegna e cerca di dare il massimo di se stesso, l'altro invece si ritrova con un ragazzo che sfida il mondo intero e ripropone i sistemi del padre, fondati sull'imbroglio, anche dove avrebbe potuto riuscire con le sue forze. Anche nelle vicende che li vedono protagonisti da adulti, i due ragazzi, poi divenuti uomini, raggiungeranno in due maniere opposte quel trinomio soldi-potere-successo che oggi sembra essere il miraggio di tutti: uno con la verità e la lealtà, secondo il messaggio di Socrate trasmessogli dal professore, l'altro con l'imbroglio, le bugie e l'ipocrisia. È proprio vero che i peccati del padre pesano sui figli.

Hundert, Bell e Blythe devono tutti combattere con le aspettative dei rispettivi padri e con gli affetti. Il modo in cui reagiscono determina chi sono veramente. Infine, ognuno tenta di infrangere il modello con i propri figli, o i surrogati dei figli, ma questo non è sempre possibile. Ecco quanto è difficile essere genitori. Nel bene e nel male sei condizionato dai tuoi genitori. E. CANIN

«Datemi un bambino e ne farò ciò che voglio, ladro o operaio», era la massima che in ambito comportamentista, in seguito agli esperimenti di Watson e Skinner, stava a significare che l'educazione genitoriale crea l'impronta fondamentale per il futuro adulto. Nel bene e nel male i figli sono condizionati dai genitori, e ciò è molto evidente nella figura di Bell, un soggetto dalla personalità debole e dalla scarsa autostima, che vive all'ombra del padre, un personaggio politico influente che si è sempre fatto strada a gomitate e ha scalato la società. È vero che i figli hanno come modello fondamentale di riferimento la famiglia, ma questo vuol forse dire che la famiglia può trasformarsi in una trappola dalla quale non c'è scampo? A nostro parere, non è proprio così: infatti, per i giovani risultano molto condizionanti anche le "compagnie", cioè i gruppi di amici in cui sono inseriti; inoltre, gli stessi mass-media hanno un'enorme influenza nel determinare orientamenti, mode, comportamenti e anche scelte di vita. Resta il fatto che la famiglia rappresenta "lo stampo", in quanto un ragazzo, prima di rapportarsi con il mondo esterno, ha già costruito in famiglia le sue fondamenta. La possibilità di staccarsi da questo modello precostituito dipenderà secondo noi dall'interazione di due fattori: la capacità di imporsi, di far emergere la propria personalità anche se in contrasto con quella paterna, e la forza delle esperienze esterne alla famiglia, la loro capacità di suscitare dei dubbi nell'individuo e di infrangere il modello appreso nell'ambito del nucleo familiare. Analizzando la psicologia dei personaggi del film, abbiamo dedotto che Bell non ha

evidentemente recepito come determinanti gli stimoli dell'ambiente: infatti, anche quando sembra cambiare in seguito all'intervento del professore, mettendosi a studiare seriamente, in realtà voleva solo, ancora una volta, compiacere il padre. Dal momento poi che egli, come abbiamo premesso, non ha grandi risorse personali, è logico che in un ambiente di inganni e di imbrogli come quello nel quale è cresciuto abbia sviluppato tale modo di pensare e di agire.

Stavo giusto tentando di raccontare una storia piena di suspense che mettesse a fuoco, nel finale, il carattere. Il carattere di Sedgewick Bell è il suo destino, e il destino di Hundert è il suo carattere.

E. CANIN

Diceva Eraclito: «Il carattere di un uomo è il suo destino». Ma quale rapporto c'è tra queste due entità? Veramente l'uomo può costruirsi la propria vita? E per carattere si deve intendere esclusivamente qualcosa di innato, il patrimonio genetico, o un concetto più esteso, in cui vanno a confluire anche l'influenza dell'ambiente e l'educazione che assimiliamo fin da piccoli? Nel film *Il Club degli Imperatori* sono rappresentati due modi differenti ed emblematici di vivere la vita, entrambi legati, anche se in modo speculare, al destino e al carattere. Sedgewick, lo studente che assorbendo il modello paterno ha

imparato a raggiungere gli obiettivi della vita con l'inganno, determinerà per se stesso un destino contrassegnato da questi aspetti che fin dall'infanzia lo hanno accompagnato, divenendo parte di sé. Hundert invece, il professore di cultura classica che ha sempre cercato di far coincidere i valori classici trasmessi ai suoi studenti con le scelte della sua vita, ha formato il suo carattere attraverso le esperienze che ha potuto compiere nel corso della sua esistenza, sia gli insegnamenti del padre che gli "incontri" con i grandi personaggi del passato, quindi il destino ha influenzato il suo carattere.

Discutendo di questi argomenti, ci siamo rese conto che si tratta di temi molto complessi, che certo dovrebbero essere affrontati in modo più approfondito e con strumenti più scientifici. Ci siamo divertite però a ideare uno schema che, seppur in maniera empirica e senza nessuna pretesa di esaurire l'argomento, ci sembra efficace per avere "a colpo d'occhio" un'impressione del rapporto che può intercorrere tra questi tre fattori: carattere, educazione, destino. Per carattere intendiamo le capacità e le risorse individuali, e lo distinguiamo in *forte*, *medio* e *debole*; l'educazione è per noi l'insieme dei valori etici trasmessi dalla famiglia e più in generale dall'ambiente, e l'abbiamo classificata come *positiva* e *negativa*; il destino è la risultante di queste due variabili che si può vedere all'interno delle caselle, dove la

crocetta indica per noi un destino caratterizzato dalla piena realizzazione di se stessi, l'asterisco corrisponde a un destino incerto e comunque standard, senza cadute ma anche senza punte di eccellenza, e il meno indica un destino fallimentare, in cui tutti i valori umani sono perduti e si vive solo per la realizzazione materiale. Naturalmente siamo consapevoli che questo schema non ha validità scientifica, anche perché è molto difficile inquadrare i comportamenti umani.

Molti di noi hanno conosciuto un Sedgewick Bell, qualcuno che avrebbe fatto qualsiasi cosa per abbattere il sistema, spianare la via, fino a riuscirci. Quello che è preoccupante di questa storia, e in un certo modo non sorprendente, è che i vari Bell nel mondo abbattono il sistema, vengono eletti per alti incarichi ed in molti casi diventano dei grandi leader. Bell alla fine trionfa e si preoccupa molto poco di come ha vinto o se continuerà a vincere. Conta solo il fatto che ha vinto.

N. TOLKIN

È una realtà concreta, che incontriamo di frequente: un Sedgewick Bell, un individuo spregiudicato, capace di calpestare tutto e di scansare chiunque per raggiungere i propri scopi. Noncuranti di aver agito in disonestà e di aver consapevolmente danneggiato l'altro (il fatto che Sedgewick voglia vincere il concorso di storia romana leggendo le risposte che si è preparato determinerebbe per forza di cose la sconfitta di Blythe, che invece *si* è veramente preparato) queste persone raggiungono le mete prefissate attraverso la frode e l'astuzia. È un fenomeno che si può rison-

	Carattere forte	Carattere medio	Carattere debole
Educazione positiva	+	*	*
Educazione negativa	*	*	-

trare in vari ambiti: da quelli quotidiani come la scuola, dove qualche alunno farebbe di tutto pur di ottenere un buon voto, anche servirsi dei compagni o adulare gli insegnanti nel modo più subdolo e meschino, fino ad arrivare a quelli più elevati. Spesso capita infatti che queste persone diventino davvero potenti e importanti, tanto da ricoprire alte cariche amministrative e politiche, proprio come accade nei film: tutti abbiamo in mente i recenti scandali della Cirio e della Parmalat, che hanno dimostrato come, appunto, a questi "padroni" non importino le sorti di migliaia di operai, risparmiatori e gente comune, ma come per loro continuo solo i risultati economici e l'interesse personale. D'altra parte, basta fare attenzione agli slogan pubblicitari che oggi ci bombardano dai mass-media per avere un'idea di tutto ciò: ogni giorno, noi giovani siamo invitati a "partire alla grande", a "fare secchi gli altri", insomma ad essere sempre e comunque dei vincenti.

C'è però un altro aspetto degno di nota: ricordiamoci che questi leader non sarebbero potuti arrivare così in alto se non avessero avuto una massa di "pecoroni", succubi e manovrabili, che si ritrovano ad appoggiare il più forte per una serie di fattori: per comodità, per la speranza di "raccolgere le briciole" ricavandone un piccolo profitto personale, per disinformazione, per insicurezza e debolezza, e infine per quel meccanismo di identificazione che davanti al trionfo di un potente ci fa sognare di essere come lui.

Per Bell, il fatto che la sua mancanza di carattere sia letteralmente distruttiva per quelli con

cui viene a contatto, compreso suo figlio, è in fin dei conti meno importante per lui della vittoria stessa. N. TOLKIN

Il punto-chiave secondo noi è proprio questo: la mancanza di carattere. Ma che cosa vuol dire? Come si può nascere "senza carattere"? Su questo punto si è accesa fra di noi una viva discussione. Alla fine abbiamo concluso che il vero punto di partenza, in questo caso, non è il ragazzino (forse debole e poco determinato, ma quanti di noi possono riconoscersi in questo aspetto della sua personalità!), bensì il padre. La figura paterna è infatti secondo noi molto significativa e importante, non solo perché costituisce il nostro punto di riferimento, in particolare nei momenti di bisogno, davanti alle scelte della vita, non solo perché dovrebbe indirizzarci sulla via giusta ed educarci secondo dei principi onesti, ma soprattutto perché i genitori sono gli unici che possono farci "credere in noi stessi", promovendo in noi quell'autostima che è essenziale per "farsi un carattere". Sedgewick Bell non ha avuto questa fortuna: fin da piccolo, suo padre ha rappresentato per lui un modello totalmente negativo, innanzitutto perché gli ha insegnato come raggiungere il successo con la menzogna e la falsità, ma anche perché ha dimostrato di non credere mai in lui, nelle sue capacità, e di non apprezzarlo per quello che era, ma solo per quanto riusciva a soddisfare il suo orgoglio paterno. Quel padre non si è mai interessato realmente dell'educazione di suo figlio, non si è mai chiesto se egli era felice o che cosa desiderasse veramente (come del resto si com-

porta anche nei riguardi delle altre persone, di cui ignora totalmente i bisogni). Già dall'infanzia quindi il ragazzo ha seguito le sue orme, cercando di vincere l'ambito titolo di "Giulio Cesare" al collegio St. Benedict, ma infrangendo le regole, e, una volta cresciuto e interessatosi alla vita politica, ha vinto le elezioni imbrogliando ulteriormente. Ma la cosa più sorprendente è che lui in tutto il percorso della sua esistenza ignora gli aiuti e i consigli che gli vengono offerti dalle persone che gli vogliono bene, come per esempio il professore che invece inizialmente crede in lui e si sforza di farlo cambiare. Il risultato è che anche coloro che gli stanno attorno non lo reputeranno più una persona degna di rispetto, non si fideranno più di lui, non crederanno più nelle sue potenzialità, ma lo etichetteranno come colui che è disposto a calpestare ogni valore etico pur di vincere. Forse questo significa ritrovarsi "senza carattere". E i punti più tristi del film sono le telefonate tra padre e figlio, quando Bell era in collegio, prive di qualsiasi affetto ed effettuate solo per ricordargli di vincere, e l'espressione delusa e distrutta del figlio di Bell, quando, nella seconda parte del film, egli, divenuto a sua volta padre, non si accorge che il ragazzino è entrato nella stanza dove lui sta confessando al professor Hundert tutti gli imbrogli su cui ha costruito la sua vita. Pensare che al giorno d'oggi e in particolare nella nostra società ci siano ancora di questi padri, da un lato ci rammarica, dall'altra suscita in noi molta rabbia, perché siamo convinte che ciò equivale a molti figli che non conosceranno mai la felicità. ■

Trasmettere una passione

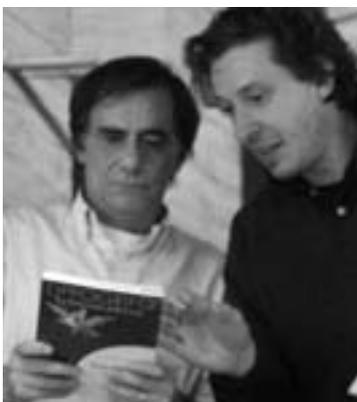
La formazione secondo Roberto Vecchioni

INTERVISTA A CURA DI PAOLO MICHELUTTI

MICHELUTTI *Al di là della definizione della Pedagogia, processo attraverso cui le potenzialità soggettive pervengono a una maturazione, eccetera eccetera, che cos'è per Roberto Vecchioni – insegnante, autore di canzoni e scrittore – la formazione?*

VECCHIONI La formazione di un uomo deve essere completa. Per essere completa deve badare a tutte le istanze dello spirito, ai bisogni, alla ricerca di conoscenza, di dubbi e di verità, e quindi alla conoscenza di passato presente e possibilità di futuro. E poi deve badare anche al sopravvivere dell'uomo, che vuol dire una serie di discipline tecniche – scienze, chimiche, tecnologie – che possano consentire di vivere nel modo migliore possibile senza però demandare sempre al numero ed alle macchine quello che l'uomo potrebbe fare da solo. Questo è già un inizio, però mi sembra abbastanza scontata come risposta.

Quello che mi sembra che manchi nella formazione è una programmazione alla base, che sarebbe fondamentale. Bisognerebbe fare un grande convegno in Italia – forse anche di un mese – per rendersi conto, per spiegarsi dove vuole arrivare un paese come l'Italia, a che cosa vuole mirare un Paese come il nostro, che cosa vuole insegnare ai suoi figli; oltre tutto con una certa capacità di diversificazione perché non è detto che, a parte alcune discipline base, in tutte le regioni in Italia si insegnino le stesse cose



Roberto Vecchioni e Paolo Michelutti.
Foto di Gianni Pignat.

e si sappiano le stesse cose. Ci sono realtà culturali regionali – a partire dai dialetti, dal modo di comprendere le situazioni, dall'arte – che sono prettamente di certe regioni e vanno mantenute e conservate perché non sono sottoculture, sono un'altra parte della cultura che i padri e i nonni hanno tramandato. Noi non dobbiamo perdere niente di tutto questo. L'età scolare non deve essere solo un'età di parcheggio o passaggio o anche solo di apprendimento per arrivare subito al mondo del lavoro – lavorare senza sapere perché si lavora, non dare un senso al proprio lavoro –, ma deve essere l'età in cui ci si appropria di un patrimonio vastissimo, cultu-

rale e scientifico, per essere consci della propria attività, dello svolgimento del proprio lavoro e sapere che tutto ciò, in una società che ha un senso, ha un ulteriore senso.

Ci vorrebbe un anno sabbatico per ripensare il nostro sapere, il senso della nostra cultura, come auspicava Pasolini?

■ Ricordo questo pensiero di Pasolini: forse si dovrebbe fare uno stop di tre anni, quattro; è impossibile perché si corre tantissimo, è tutto troppo veloce. La scuola dal punto di vista logistico in generale in Italia è messa malissimo, ma purtroppo ci sono tantissimi altri campi e settori di attività italiane che sono messe male, quindi la scuola, pur essendo importante, non viene mai guardata con occhio prioritario. E poi in Italia sono anni che siamo in decadenza di stimoli, in decadenza di valori. Vedo negli ultimi anni di insegnamento, anche all'Università, i ragazzi si arrabattano, corrono, alcune cose le accettano altre se le fanno passare dentro come se quello che vanno apprendendo non fosse parte di un loro mondo ma fosse un di più che devono per forza imparare per sopravvivere. Quest'atteggiamento bisogna eliminarlo assolutamente, come dobbiamo continuamente avere un'idea di nazione, un'idea di cultura patria e un'idea di cultura comune anche italiana, perché è giustissimo; dobbiamo avere dei ragazzi, degli studenti che frequentano le scuole

le; che vanno a scuola sempre storcendo il naso, questo è ovvio, ma sapendo che quella è la loro vita, la loro attività, la loro esistenza.

Sia come insegnante che come autore di canzoni hai una duplice responsabilità nella formazione di diverse coscienze. In qualità di insegnante su cosa hai puntato? E come cantautore?

■ Be', per l'attività di insegnante è tutto più immediato, dipende da tante cose, le responsabilità sono parecchie. Un insegnante di liceo, di scuola secondaria comunque, non può insegnare solo materie. Un insegnante tenta di dare una testimonianza di vita, un'esperienza di vita e deve soprattutto far capire quanto quelle materie, quelle cose lo hanno fatto innamorare, perché è questo trasmettere l'amore, la passione che risveglia anche nei ragazzi la stessa cosa.

E come autore di canzoni e libri?

■ Scrivere libri o anche fare canzoni è tutta un'altra faccenda perché lì parti sempre da te stesso, parti sempre da tue esperienze personali; sono sfoghi più che altro, di dolore e di gioia, ma sfoghi. Invece la cultura che si tenta di dare a scuola non è uno sfogo, una tua rivincita personale, è un tentativo di ottenere una rivincita di tutta una società come quella italiana che io amo da morire, perché io ritengo che l'Italia abbia da insegnare a tutto il mondo e noi l'abbiamo sempre sottovalutata.

L'uso delle parole è determinante per la formazione e spesso anche le persone più attente finiscono per essere fraintese, come spesso è successo per alcune tue canzoni, penso a Donne con le

gonne e recentemente Marika... Le parole..., queste parole?

■ Le parole sono una cosa stranissima, effettivamente. Oggi con la comunicazione dei media che è rapidità assoluta, brevità assoluta – lo si vede dagli spot televisivi dove le parole a volte non contano come le immagini, dove conta la battuta, il motto di spirito – si perde la cura del particolare, di tutti quei particolari che trasformano un testo in qualche cosa di più vasto, di più vario di una semplice comunicazione. La tendenza oggi è di estrarre da un libro, da un dipinto, da una serie di conferenze, da un saggio politico soltanto un nucleo, un concetto base da comunicare lasciando perdere tutto il resto, che magari corregge oppure facilita o aiuta o complica la situazione. Nelle canzoni questo è molto facile che avvenga perché molti scrivono canzoni con un tema fisso, e invece ci sono canzoni che hanno varie possibilità d'interpretazione interna e anche varie letture. Delle mie canzoni di quest'ultimo disco per esempio, *Il libraio di Selinunte* ma anche *Marika* hanno due o tre letture diverse e bisogna poter entrare in queste due o tre letture, non fermarsi alla prima impressione e non scandalizzarsi e/o annoiarsi alla prima lettura, perché c'è sempre dell'altro. Nel comunicare letteratura o musica ci deve essere sempre una capacità, una possibilità molteplice di lettura.

Noi pensiamo che la cultura, le parole, possano essere un'ancora di salvezza al naufragio del nostro essere uomini in questo mondo, una sorta di solida base per non perderci, eppure nonostante questa solida formazione anche a Roberto Vecchioni è capitato di perdere la bus-

sola e di vivere nel limbo della depressione.

■ Devo dire che se non avessi avuto questa solida formazione la depressione sarebbe durata più a lungo, questo di sicuro. Certo non fa guarire una formazione in cui pensi che l'uomo sia la cosa più alta che esiste nel creato. Credere nell'uomo dall'inizio alla fine nella Storia, questo è fondamentale per difenderti, ma in ogni momento ci sono dei grandi bui e dei grandi baratri nei quali tutto si sovverte e tutto cambia e anche l'intelligenza e la certezza che l'uomo sia tutto può svanire. Può succedere a chiunque. È successo a persone molto più grandi di me. È successo a filosofi, campioni di scacchi, scrittori, perché il dare tanto, lo spremersi tanto per tramandare memorie umane a un certo punto può lasciarti veramente asciugato e sorge la domanda: quello che ho fatto e quello che sto facendo serve a qualcuno? Serve a qualcosa? Se la risposta in quel momento, disgraziatamente, è "no", il periodo diventa brutto e ci vuole qualcosa di altrettanto forte per farti cambiare questo periodo.

Cos'è allora che ha fatto dire "sì" a Roberto Vecchioni, ha fatto qualcosa di buono per non sprofondare?

■ Il "sì" è stato un ritorno lento, lentissimo, alla luce. Assecondare il dolore per un sacco di tempo e poi lentamente tentare di cogliere le piccole cose belle che vedevi nelle persone intorno. E soprattutto staccare improvvisamente, andare in un posto lontanissimo dove non conoscessi nessuno, dove potessi rivedermi come in uno specchio e da lì, dall'Africa, tutto è cambiato. Sono tornato con metà personalità rigenerata. ■

Che l'opera si racconti

Sulla formazione al restauro

ANNA COMORETTO

Come formare persone di buon livello professionale in un settore come quello del restauro di opere d'arte, in cui le capacità manuali devono essere molto alte?

Basta non incorrere nell'equivoco, molto frequente anche in chi desidera avvicinarsi a questa professione, che si tratta di un'attività artigianale in cui tutto è affidato alla sapienza tecnica di chi opera o peggio ancora alla sua perizia artistica.

L'equivoco nasce dal fatto che tale mestiere è stato tramandato per lungo tempo grazie a una pratica simile a quella delle botteghe medievali, dove si trasmetteva una conoscenza attraverso il fare e si acquisiva, dopo lunghi anni di pratica, un'autonomia che permetteva di assumere lavori anche in proprio. A ciò si aggiunge il fatto che gli unici tre istituti di restauro statali, il cui accesso è fortemente selettivo, sono insufficienti a coprire la domanda per cui sono proliferate negli ultimi venti anni scuole regionali e private più o meno qualificate (e costose) a cui solo di recente una normativa ha tentato di dare ordine.

Questa legge definisce la figura del restauratore, le sue competenze e un percorso di formazione che è stabilito essere di durata almeno triennale per ogni settore, richiedendo un'esperienza corrispondente agli anni di formazione e successivi a questi per poter assumere lavori in proprio. Va da sé che questa esperienza



viene maturata affiancandosi a restauratori già qualificati e qui e solo qui si inserisce quella che una volta era chiamata la "pratica di bottega" e che ora può ridefinirsi perfezionamento della formazione.

La mia recente esperienza come insegnante di dipinti murali all'Istituto Santa Paola di Mantova, mi ha dato la conferma di quanto sia importante affiancare l'attività pratica a una buona base teorica.

Il restauratore è colui che deve garantire una trasmissione al futuro dell'oggetto d'arte, ma per fare ciò non può pensare solo alla sua consistenza materiale bensì deve leggerlo nella sua complessità in quanto portatore sia di un messaggio storico che di uno estetico.

Ad esempio, posso mettere in atto tutta una serie di operazioni tecnicamente valide a fermare il degrado di un dipinto, ma, se non comprendo a fondo le ragioni che lo hanno condotto a noi, il mio intervento sarà sempre mancante di qualcosa. E ancora, quando asporto una ridipintura o anche solo uno strato di vernice, devo avere la consapevolezza che il mio gesto, in quanto irreversibile, modificherà definitivamente l'aspetto di quell'o-

pera e anche la sua collocazione nella storia.

Dico questo perché vedo che i ragazzi che si avvicinano a questa professione sono spesso più presi dagli aspetti tecnico pratici del lavoro che dalla bellezza di ciò che hanno la fortuna di poter toccare con le loro mani. È difficile, ma non impossibile, far capire che un'opera è bella anche senza una velatura di colore o con una mancanza non reintegrabile dato che la tentazione a migliorarla aggiungendo è molto forte e soprattutto più è bravo manualmente più si sente autorizzato a sovrapporre la propria perizia a quella altrui. Qui sta il limite tra un buon restauratore e chi non lo è: nel non pensare che il nostro intervento sia necessariamente migliorativo, nel sapersi fermare in tempo senza sovrapporsi all'opera permettendo anche agli altri di comprenderla.

Ho chiara l'immagine dei ragazzi a Mantova, il primo giorno nel cantiere scuola, davanti agli affreschi cinquecenteschi resi frammentari dagli interventi di rimaneggiamento dell'edificio. Dopo un anno di sola teoria erano impazienti di toccare con mano la materia del loro studio, eppure hanno dovuto pazientare ancora e poi ancora osservando direttamente ciò che quei muri raccontavano con tutti i loro segni. Col tempo hanno capito che gli interrogativi non sono mai abbastanza e col tempo abbiamo cercato insieme possibili risposte. ■

Poetiche suggestioni

Dialoghi sull'intimo mondo dell'artista

DANILA VENUTO INTERVISTA STEFANO JUS

INTRODUZIONE Nella dimensione artistica di Stefano Jus si legge l'avventura della vita in un rincorrersi di emozioni. I soggetti evocati sono gli sguardi dell'artista su di sé e sul mondo: esseri che squarciano il buio della notte, paesaggi dominati dal chiarore lunare, spazi d'incommensurabile spazialità, delicatissimi reticolati. È palpabile una dimensione silenziosa, misteriosa, affascinante: cieli indaco, scene velate da nebbie leggere, argentee coltri di neve; tramonti rallentati da delicatissime ombre; figure profonde, magiche, a volte leggere, altre volte assortite, altre ancora innamorate; uccelli bellissimi ed eleganti, amati anche attraverso lo studio delle forme e dei colori... tutti soggetti intensi, eppure invisibili agli sguardi superficiali nella frenesia della realtà di ogni giorno. Ogni segno e ogni gesto ha un'energia nascosta che sembra farci captare e percepire il minimo soffio, fremito, stupore, respiro, alito, battito d'ali... attimi di vita che non possiamo misurare o quantificare, ma che possiamo forse far risvegliare dentro di noi attraverso l'arte.

Dove traggono ispirazione queste presenze delicate e misteriose, queste immagini visionarie e sognanti? Sono frutto di riflessioni, letture, impulsi interiori di getto o cos'altro?

■ Sono soggetti captati dalla dimensione reale, quotidiana, dalle storie che ci passano davanti tutti i giorni, ma sono in fondo soprattutto soggetti in-

teriorizzati nella loro essenza, sono profondamente sentiti e quindi immaginati e poi trasmessi come un canto libero attraverso le opere che spesso svelano anche quanto succede dentro di noi.

Nel mio percorso personale, e quindi di riflesso anche nel mio percorso artistico, c'è una ricerca istintiva e spontanea all'insegna di un contatto libero – un contatto che si rinnovi – tra l'uomo e le cose, forse il tentativo di scoprire il mistero della vita e della bellezza nella natura, negli animali... il che non significa allontanarsi dall'uomo, ma ritrovare i suoi istinti, le sue pulsioni primarie, attraverso un tuffo rigenerante fuori da sé, dall'io, dai pensieri e dalle ossessioni... per far uscire una natura selvatica e selvaggia, superando le barriere delle inibizioni, della razionalità, degli schemi mentali rigidi e convenzionali.

Certamente anche le letture consentono di immaginare, fantasticare, riflettere; consentono di spaziare nel tempo e nello spazio: gli spunti letterari che pervadono maggiormente il mio percorso recente sono il *Cantico dei Cantici*, *L'uomo che piantava gli alberi*, *Le città invisibili*, *I musicanti di Brema*, la poetica di Rilke.

Tra i soggetti ricorrenti nel tuo percorso artistico mi colpisce particolarmente il tuo personale sguardo sui volatili: che cosa rappresentano per te?

■ Gli uccelli rappresentano la bellezza di spaziare, di guarda-

re lontano, di volare liberi e anche di "sorvolare"! Sono figure sensuali, sagge, spesso colte mentre s'inseguono nell'aria – un simbolo del regno dell'immaginazione – ma spesso colte anche nel momento del silenzio, della contemplazione, della pace: sono esseri liberi, eleganti, ingegnosi.

Questi uccelli maestosi, anche se leggeri, sono esseri che non sfuggono la fisicità, anzi ne esaltano il pieno e profondo valore. Li ritrovo come tali tra le poetiche presenze plastiche da te recentemente create. Come nascono?

■ Ti riferisci agli uccelli creati con i rami trovati nel Cellina! Non sono uccelli di legno, ma legno trasformato in uccello. Sono affascinato dalle forme della natura, dalla loro poesia... mi suggeriscono visioni, mi suscitano il desiderio di dar vita a forme nuove lasciando libero campo alla fantasia, alla purezza della percezione e della forma, fanno sì che io mi lasci trasportare semplicemente dalla passione del fare.

Per creare ambientazioni fatate, notturne, sospese, imponderabili, per trasmettere attraverso le opere una vera e intensa emanazione di vita, usi tecniche particolarmente efficaci, complici del tuo pensiero e del tuo lavoro: puoi parlarcene?

■ I supporti delle tele sono spesso scelti tra i materiali poveri come la juta, il sacco: sono complici in quanto le tramature grezze, la naturalezza della materia, sviluppano effetti di tex-

ture straordinari che hanno particolare feeling con le immagini. Strati di sabbia, incrostazioni d'intonaco, veli e picchietti di pigmento, avvertibili individualmente con una visione ravvicinata, creano lembi di terre dai fianchi nudi e dall'osatura fissa, ambientazioni notturne e atmosfere fatate che coinvolgono la nostra percezione nella sua totalità. Nel disegno puro e semplice esprimo con spontaneità, immediatezza, un'idea o una concatenazione d'idee al loro primo apparire, senza filtri, senza diaframmi: nel disegno fisso un'intuizione, una sperimentazione, funzionali, a volte, a una possibile immagine ancora da definirsi.

Nel disegno compare spesso la figura umana, anche quella che spesso appare e scompare nei condomini, scene di un teatro privato, dove troviamo tanto di noi e del nostro mondo.

■ Nelle mie opere ci sono dei riferimenti a varie situazioni che mi colpiscono: le immagini nascono anche da riflessioni su quanto accade intorno a noi, nel mondo. Per questo compaiono, per esempio, anche uomini straziati dalla guerra (come è evidente nei quadri di grande formato con uomini attaccati da uccelli rapaci in picchiata), oppure uomini colti nella loro quotidianità, mentre vivono il loro intervallo tra un giorno e l'altro, e ripetono gesti, a volte sonnolenti, altre volte meditativi, altre ancora felici della loro armonia.

I condomini rappresentano molteplici esistenze: sono esistenze viste simultaneamente in aree di confine limitato, in luoghi di moderna complessità come gli appartamenti...

■ Non è ossessione voieristica, ma una sorta di approfondimento della fratellanza, della

sintonia con altri esseri umani, una tribù che ci assomiglia.

Nella serie dedicata al *Cantico dei Cantici* i protagonisti sono gli innamorati, l'amore tra un uomo e una donna, i desideri e i sussurri nati da sentimenti che sembrano personificati.

Nella tua interpretazione del Cantico dei Cantici si respira la pienezza del sapore della vita in ogni cosa e in ogni gesto... la vita del cuore, dello spirito, della mente, del corpo, senza calcare assolutamente la mano sulle tensioni più trasgressive: c'è un grandissimo trasporto reso con vera sensibilità...

■ Sono immagini lievi, leggere come tutte le cose che cominciano: l'innamoramento, il trasporto dei sensi, l'assaporamento di un preludio d'amore, l'alzarsi della brezza nella natura e tra i panni stesi, il farsi del giorno o della notte. In più c'è il senso di pace e di spontaneità trasmesso dagli animali e dalla natura.

È una celebrazione dell'amore tra un uomo e una donna, un amore che trova corrispondenza nelle vibrazioni del creato, nella sua bellezza e nella sua sensualità, nella sua capacità di esprimere la pienezza della libertà di amare e di esprimersi.

Realtà e sogno, affioramenti dell'inconscio, ambientazioni favolose, ritratti dell'anima, visioni fantastiche di misteriose apparizioni trovano spesso espressione nell'opera d'arte: quali sono i tuoi riferimenti preferiti?

■ Moore, Picasso, Ernst... ma soprattutto le persone che ho avuto vicino nelle fasi della mia vita: mio padre Duilio, l'amicizia con Vittorio Basaglia e altri artisti che ho conosciuto e dei quali ho subito più o meno inconsciamente l'influenza.

Qual è stata la tua formazione?

■ Sono figlio di un pittore, quindi trovarmi inserito in un certo ambiente, e iniziare a conoscerlo, è stato naturale. Ho seguito studi che non sono riferimento per l'arte figurativa, ma ho avuto esperienze lavorative e professionali che considero importanti per la mia formazione artistica.

Sei insegnante di Disegno alla scuola mosaicisti di Spilimbergo e sei stato istruttore in una struttura riabilitativa. Cos'è per te fare formazione?

■ È una situazione reciproca continua, dove il "formatore" mette a disposizione la sua esperienza che ritorna, poi, di riflesso, arricchita dalle reazioni del "formato". Si crea una specie di scambio che può essere veramente motivo di crescita, per me lo è stato. Nel caso di una scuola dove si apprende e si insegna una forma d'arte come il mosaico, è sempre difficile distinguere l'aspetto tecnico da quello creativo; il primo è forse più facilmente individuabile, anche dal punto di vista della didattica esistono metodi e testi che rendono l'argomento scientificamente oggettivo. Resta quasi una utopia l'insegnamento della "creatività", talmente complessa e relativa che per poterne solo parlare si ha bisogno di grande elasticità ed apertura. Di solito l'equilibrio tra queste componenti si ottiene per sensibilità "irrazionale" tra chi insegna e chi impara e quando, di fondo, c'è la convinzione che l'aspetto tecnico e quello "emozionale" (più misterioso) sono entrambi indispensabili per poter far nascere qualcosa; d'altronde, per mandare un messaggio bisogna saper scrivere, ma se mancano le idee, non ha senso farlo. ■

Disposta all'ironia, disposta all'equilibrio

Quattro chiacchiere con una grande attrice

CHIARA STOPPA INTERVISTA FRANCA VALERI

«Signori, la mezza; mezz'ora all'inizio dello spettacolo!». La voce del direttore di scena mi ricorda che devo vestirmi e truccarmi in fretta. Lo spettacolo inizia tra mezz'ora. Ma oggi devo fare più in fretta del solito. Oggi ho chiesto a Franca se posso intervistarla. Ops... che irriverente che sono! La chiamo Franca ma dovrei dire: «La Grande Franca Valeri». Non è necessaria una presentazione. Tutti la conoscono ed ora, quindi, non farò altro che raccontarvi qualcosa in più di lei.

Posso entrare?

■ Certo, Colombina, ti stavo aspettando.

Appena i nostri sguardi s'incrociano scatta l'intesa: è necessario prima di tutto sedersi, visto che i nostri costumi sono ampi (e pesanti). Un po' di imbarazzo. Come iniziare? Non sono certo una giornalista, non ho mai fatto un'intervista. Sono solo una giovane attrice affascinata da un'artista come Franca (Franca, spero mi perdonerai se ti do del tu...).

La tua... la form... cioè... la... Insomma, qual è stata la tua formazione?

■ La mia formazione è dipesa dalla mia nascita. In un certo senso sono nata già formata, disposta all'ironia, disposta all'equilibrio. Poi c'è stata la scuola, la cultura. Amavo molto andare a scuola e quindi ho imparato. Scuole di recitazione non ne ho fatte. Avevo pensato di fare l'Accademia ma non mi



hanno presa. Fortunatamente avevo la capacità di inventare i miei personaggi. Iniziai dalla radio, inventando *La Signorina Snob* e da lì partì tutto. Ma la cultura vuole dire molto: ho fatto studi classici e amavo la letteratura francese e i classici, che hanno delineato le mie tendenze. Pensavo. Immaginavo.

Quali caratteristiche dovrebbe avere, oggi, la formazione di un giovane attore?

■ Innanzi tutto, un giovane attore dovrebbe interrogare se stesso. Fare l'attore è una tendenza molto particolare. Mi stupisco quando qualcuno mi dice che per caso l'hanno visto per strada e così... si è ritrovato nel mondo dello spettacolo. Perché è una tendenza intima. Particolare. Una fissazione dentro di sé. Non capita per caso. In questo momento, purtroppo, non si può più misurare l'ispirazione della gente; c'è il problema della televisione, che prende chiunque. Il giovane attore deve quindi essere convinto di se stesso e poi... le infinite strade della fortuna... le scuole, lo stare vicino ad attori di esperienza. Nelle scuole non ci ho mai creduto, ma ora sono l'ultima spiaggia: c'è

troppa confusione... tutti vogliono fare gli attori.

Sei critica nei confronti della televisione, ma che rapporto hai con lei?

■ Con la televisione? Non ho fatto certo le *fiction*, come si usa oggi. Io ho portato me stessa alla televisione. Ovviamente, ai tempi d'oro della televisione, avevo un ottimo rapporto con essa. Ho avuto la possibilità di fare le cose mie, oltre agli sketch: uno sceneggiato scritto da me, cinque atti unici, e la serie delle *Divine*. Ma prima ovviamente c'è stata la radio e il cinema, e poi è arrivata la televisione. In questo momento io e la televisione non abbiamo molti rapporti. Vorrei aggiungere che non mi sono mai servita della televisione: è stata la televisione a servirsi di me, di una persona già nota. Il teatro comunque (pausa e sorriso di Franca) mi dà tutto quello che voglio: incontrare il pubblico, dire delle cose belle. Farlo ridere. Farlo pensare. Il teatro è un grande viadotto.

Perché fai ridere la gente?

■ Farla ridere con delle cose che la fanno pensare, non una comicità sgangherata. E poi è bello... la sensazione di servire a qualcosa.

Se tu, per caso, fossi una famosa attrice, e io, per caso, una giovane attrice, che consiglio mi daresti?

■ (Sorriso) Be', è il caso nostro. Quindi consiglio... perseverare. Cercando di scegliere



Chiara Stoppa e Franca Valeri nei costumi di scena de *Il giocatore* di Carlo Goldoni.
In alto: Franca Valeri in scena, un ritratto di Carlo Goldoni e un dipinto di Pietro Longhi.

bene. Se ci fosse una strada sicura te la direi. Ci sono i casi della vita. Anche a me è successo così. Per assurdo, il fatto di essere bocciata all'Accademia, è stata la mia fortuna. Si sono aperte altre strade. Ho incontrato i miei compagni di lavoro, con cui ho fondato la Compagnia dei Gobbi, e poi

sono entrata nel mondo della radio. Dopo *La Signorina Snob* avrei potuto fare altre cose alla radio, ma i miei compagni di lavoro dovevano andare a Parigi e così ho mollato tutto. Ho rischiato e mi è andata bene. È vero, erano tempi migliori, più iniziative, più libertà. Era finita la guerra e non c'erano paure.

Un semplice seguito di combinazioni. Combinazioni fortunate. Vedrai che verranno anche per te...

Sorrido. Non posso fare altro che dirle grazie. Continuo a sognare e a lavorare.
«Signori, chi è di scena. Ha inizio lo spettacolo!».

Amo il mio Paese, per questo faccio politica

LUCIANO ARDICIONI

Passati più di trent'anni a insegnare Filosofia e Storia in un Liceo scientifico, avevo pensato di dedicare qualche mese (o qualche anno) allo studio, alla riflessione, alla discussione con gli amici, trasferendomi definitivamente nella casa dove risiedo ormai da alcuni anni in un comune sull'Appennino, al confine fra Toscana e Emilia. Non erano passati due mesi che mi sono ritrovato a "far politica". Politica l'ho sempre fatta, fin da piccolo al Liceo, poi all'Università, poi nel Sindacato, poi ogni giorno facendo l'insegnante con la pretesa di essere anche educatore. Ma questa volta era una cosa diversa: si trattava di candidarsi per amministrare un comune di montagna, con una superficie vastissima (uno dei più grandi d'Italia) e quasi cinquemila abitanti, con un territorio devastato dai grandi lavori dell'Alta Velocità e della Variante di Valico, con decine e decine di miliardi di lire ottenuti dai vecchi amministratori a indennizzo dei danni subiti e spesi in gran fretta e in maniera per lo meno discutibile. La gente è stata – e si è sentita – tagliata fuori dalle decisioni importanti: si è accorta "a cose fatte" che spesso al danno si era aggiunta la beffa; che per sanare l'impatto ambientale e il drenaggio di milioni di metri cubi d'acqua prodotti da decine e decine di chilometri di gallerie, si sono costruiti tanti parcheggi inutili e una piscina scoperta (in un paese dove fa freddo da settembre a giugno), si sono demoliti giardini pubblici funzio-

LUCIANO ARDICIONI, è stato insegnante di Filosofia e Storia a Firenze. È autore di un manuale di filosofia e di un'antologia filosofica. Si è occupato dell'utilizzazione delle nuove tecnologie della didattica ed ha collaborato alla realizzazione di un software per la creazione di ipertesti. Ha studiato la storia e le didattiche sociali di significative comunità della Toscana e in particolare del Monte Amiata e del Mugello. Attualmente è Consigliere comunale.

nanti per costruirne dei nuovi, costosissimi, più brutti e meno sicuri. E via di questo passo. Negli ultimi nove anni il Centro-sinistra al governo e il Centro-destra all'opposizione avevano pensato e consentito tutto ciò, ma – soprattutto – avevano prodotto il danno più grave: avevano distrutto la politica. La politica tradizionale della cosiddetta "Prima Repubblica", con gli scontri fra comunisti e democristiani, con i socialisti in mezzo che con il

loro dieci per cento determinavano il bello e il cattivo tempo e la vita stessa delle giunte comunali. La gente in un comune con così pochi abitanti si conosce tutta e quasi sempre i rapporti e le amicizie non guardano al colore politico: la politica, così, era al di fuori e al di sopra dei fatti personali; aveva una sua dimensione "ideale". Negli ultimi nove anni sono scomparse dal paese le sedi dei partiti (si aprono le sedi dei comitati elettorali due mesi prima delle elezioni), sono praticamente scomparsi i circoli (sopravvive a stento quello dell'Arci nel capoluogo), sono scomparsi i militanti e i quadri di partito. Tutto è stato sostituito dagli "amministratori" (di maggioranza e di opposizione), che hanno assunto la veste degli imprenditori e si sono circondati di tecnici e funzionari. Si sono fatti le ossa e sono diventati bravi ed esperti nella gestione dell'"Azienda Comunale". Nulla di nuovo o di diverso da quello che è successo nella gestione dell'"Azienda Italia", ma in questa piccola comunità gli effetti si vivono direttamente sulla pelle: i deputati, a Roma, sono sempre stati lontani, e poi, spesso, venivano da fuori, imposti dall'alto, come quando hanno preteso che votassimo per Di Pietro. Ma il sindaco, gli assessori e i consiglieri comunali no: loro erano come noi, li potevi fermare per strada in ogni momento e chiedere loro le cose più disparate; la politica aveva la dimensione della *pòlis*, il Comune era la "comunità".



Disegno di Stefano Jus.

Nemmeno la Signoria dei Medici aveva osato cancellare gli strumenti di partecipazione popolare alla vita comunitaria: e così, ancora nel Cinquecento e nel Seicento, anche le più piccole frazioni avevano il loro Statuto redatto dall'Assemblea dei capifamiglia che regolava nei più piccoli dettagli la vita comunitaria.

Anche oggi – per legge – ogni Comune ha il suo Statuto: il nostro (approvato nel 1995) conteneva un articolo che vietava la nomina ad assessore per più di due mandati consecutivi. Un freno alla politica dei “professionisti”, anche se due mandati (dieci anni) non sono pochi.

Il vuoto della politica nel nostro piccolo comune di montagna si è sentito sempre di più negli ultimi anni e negli ultimi mesi. All'approssimarsi delle elezioni amministrative dello scorso giugno sono cominciate le grandi manovre delle segreterie provinciali dei partiti: si dovevano spartire i sindaci e gli assessori dei comuni “sicuri”; si dovevano attivare alchimie di alleanze per quelli incerti. E la gente leggeva sui giornali locali delle liti furibonde all'interno del Centro-sinistra (e anche del Centro-destra).

Alcune decine di persone, che avevano dato vita ai Comitati per difendere i nostri monti dallo scempio delle cave di inerti, per difendere le vallate dalle discariche dei materiali e dei fanghi prodotti dallo scavo delle gallerie, per difendere le sorgenti che venivano seccate una dopo l'altra, hanno deciso di non stare al gioco.

I partiti non ci sono più: se vogliamo possiamo rimpiangerli, ma forse non ne vale la pena; certamente non possiamo reinventarli. E poi la nostra nostalgia non è per i vecchi partiti tradizionali, ma semmai per la

funzione educativa e formativa che – anche attraverso i partiti – ha avuto la politica nell'Italia repubblicana, ma anche in quella prefascista (e, per certi versi, di quella fascista).

È nata così una Lista dei movimenti che – messi da parte gli schieramenti “tradizionali” e “ufficiali” (tra l'altro agli occhi della nostra gente con confini assai labili, dato che si guarda alle persone e si vedono democristiani di qua e di là) – ha puntato alla politica come pratica concreta, come costruzione comune e partecipata di obiettivi. Ed è emersa una capacità straordinaria di analisi e di proposta, ma soprattutto è riesplora una straordinaria voglia e capacità di discussione e di confronto, prima al nostro interno e poi con tutta la gente. La nostra è stata una campagna elettorale lunghissima; il nostro è stato il programma elettorale più ricco, più articolato e più concreto.

Naturalmente abbiamo perso le elezioni. Ma con noi le hanno perse anche gli schieramenti “tradizionali”: il Centro-sinistra (che si è aggiudicato Sindaco e maggioranza in Consiglio comunale grazie alla legge elettorale che nei piccoli comuni attribuisce la vittoria al primo turno a chi ottiene la maggioranza relativa) è passato dal cinquantaquattro al quarantatre per cento, il Centro-destra dal quarantasei al trentanove.

Eppure, con la nostra presenza in campagna elettorale prima e in Consiglio comunale poi, molte cose sono cambiate nel paese e nelle frazioni: la discussione politica ha riacquisito un senso, va al di là del malcontento e della protesta; c'è un'attenzione nuova alla gestione della cosa pubblica; le prime due sedute del Consiglio comunale hanno visto una partecipazione di “pubblico”

inimmaginabile negli anni passati. Si ha l'impressione che davvero la politica faccia parte della natura dell'uomo.

Ma l'aspetto più interessante è che questa rinascita si è manifestata nella forma di *automaieutica*. Quando i promotori della Lista mi hanno chiesto di candidarmi ero pieno di dubbi e di perplessità, ma avevo anche una certezza che mi veniva dalla pur breve esperienza con loro: non avevano bisogno di un insegnante, ma semplicemente di qualcuno che “prendesse appunti” e desse una sistemazione a quanto il gruppo era in grado di produrre e di proporre; serviva un segretario, più che un *leader*. In fondo era ciò che avevo fatto per tanti anni anche con i miei studenti, convinto che l'educazione sia un processo che va ben al di là delle competenze e delle conoscenze dell'insegnante, un processo che deve tener conto delle conoscenze e delle competenze degli studenti: in tanti anni di scuola ho imparato almeno quanto ho insegnato, ma soprattutto ho imparato a imparare. E questo è stato fondamentale per la mia nuova esperienza di “politico non professionista”.

All'ordine del giorno del primo Consiglio comunale la vecchia-nuova maggioranza ha proposto l'abolizione di quell'articolo dello Statuto che vietava di fare l'assessore per tre mandati consecutivi. Nella seconda riunione del Consiglio, con i voti del Centro-sinistra e del Centro-destra, quell'articolo è stato abrogato. La politica “professionale” ha segnato un altro punto a suo vantaggio, e, nello stesso momento, ha approfondito il fossato tra sé e la gente di un piccolo comune montano, dove è sempre più forte la convinzione che una altro modo di fare politica è possibile.

Sulla democrazia

GIOVANNI ZANOLIN

Perché i ceceni non possono convocare un referendum sulla loro indipendenza? Ce lo spiega bene Panebianco sul «Corriere»: per questioni geopolitiche, perché il Caucaso è strategico per il petrolio e come linea di demarcazione fra Islam e cristiani.

Perché ai baschi non è consentito fare un referendum sull'indipendenza? Per questioni geopolitiche: non vorrete sfasciare la Spagna, vero? Appena se ne andassero i baschi, chi li tiene i catalani? E i galiziani? E se, passando dalla Spagna all'Italia, ai sardi dovesse saltare in testa di poter vivere indipendenti, che facciamo?

Dunque la democrazia è limitata: si può esercitare se non ostano motivi di potenza. È un fatto facilmente constatabile, che bisogna affermare e spiegare alla gente, non perché se ne scandalizzi, ma perché noi tutti siamo portati a difendere e sentire proprie le cose che sono limitate come noi. Le cose generali e potenti, che sfidano l'oggi ed il domani, non sono umane, non sono nostre. Io sono ben contento che la democrazia mostri i propri limiti, mi sento in grado di interagire e comunicare solo con ciò che mostra limiti similmente a me. Da almeno quindici anni la democrazia tende invece a diventare un approdo. Mentre cadeva il comunismo e con esso il valore positivo che una parte del mondo attribuiva a tutte le ideologie, la democrazia è andata assumendo un ruolo d'orizzonte. Finito il comunismo,



Costumi per *Anibccam del 3000*, balletto di Fortunato De Pero, 1924.

cosa restava infatti da poter essere universale e totalizzante e dunque utile a corpi sociali formati culturalmente attorno ad ipotesi contrastanti, ma comunque totalizzanti e salvifiche? La democrazia. Non è casuale che gli eredi del PCI si siano definiti prima Partito Democratico della Sinistra e poi semplicemente Democratici di Sinistra. Se si mette la democrazia al centro di tutto, ci si candida ad essere quelli che, il referendum, ai baschi ed ai ceceni glielo lasciano fare. Salvo che per governare si debbono fare alleanze ed anche dopo aver formato il governo se ne debbono fare. Il modo con cui si fanno accordi di potere e si organizza il proprio potere de-

termina i limiti che mettiamo alla democrazia, che così riemergono. Ecco allora che quegli stessi democratici, concretamente messi alla dura prova del governo, divengono estremamente sensibili alle logiche che sconsigliano di concedere troppa democrazia. Dimostrano cioè "senso dello Stato". Dove può portare questa sensibilità estrema per le ragioni del potere?

Alcuni studiosi liberali oggi sostengono una tesi assai importante: la democrazia e la libertà sono cose diverse. Chi l'ha detto che non c'è democrazia senza libertà? Anzi, può benissimo darsi il caso di democrazie autoritarie, se dovesse servire. E serve, perbacco se serve, domandate in giro per il mondo se serve. Se volete saperne di più leggetevi *Democrazia senza libertà*, un libro sincero di Fareed Zakaria, edito da Rizzoli. Resta da capire chi minaccia la democrazia, ma non è problema, di volta in volta qualcuno lo stabilirà e questo qualcuno non avrà bisogno di essere scelto con metodi democratici. Interessante è anche che viene ammessa la possibilità che la libertà viva in un regime non democratico. Ma anche questa non è una novità: pensate alla libertà d'impresa, che può essere incondizionata in una dittatura. I meccanismi che regolano la vita della quasi totalità delle imprese prescindono dalla democrazia, eppure le imprese sono tanta parte della società civile. Alcuni anzi sosten-

gono che la libertà d'intrapresa è quella fondamentale per gli esseri umani. È possibile allora pensare ad un regime che concentri i poteri e dia la possibilità di parlare ma non di ascoltare? Sono idee non molto diverse da quelle che sostenevano gli ideologi sovietici: «In URSS c'è democrazia, il potere è in mano al popolo, ma rifiutiamo le libertà borghesi». Era una balla: qualcuno a sinistra faceva finta di crederci, ma solo ora capiamo che a destra qualcuno era invece convintissimo per davvero che fosse possibile. Quando c'era da fronteggiare il comunismo, i maggiori esponenti liberali d'occidente proclamavano infatti che la democrazia e la libertà erano inscindibili. Oggi confessano che quella era una menzogna e pensano che un simile assioma sia antistorico. Si capisce perché quelli che, dopo la caduta del comunismo, proclamavano la fine della storia siano stati messi a tacere: prima o poi la storia giustifica le nefandezze e di nefandezze prima o poi c'è necessità. Meglio continuare a far storia. Solo che la storia usata e trattata così diventa facilmente propaganda e c'è una crescente tendenza dell'Occidente a credere alla sua stessa propaganda. È un fatto grave e preoccupante ed allude a cose peggiori che potrebbero accadere in futuro: avevamo una Sinistra che credeva stupidamente alla propria ideologia, ora nessuno si chiede se le barbarie mandate in mondovisione siano peggiori o diverse di quelle che i russi compiono in Cecenia da oltre dieci anni. Si dice a ragione che «Occhio non vede, cuore non sente». Siccome ci interessa scacciare da noi l'incubo del terrorismo, allora è quella la violenza politica che condan-

niamo e la capacità di capire quel che succede viene sacrificata sull'altare di un interesse immediato. Viviamo l'attimo, scambiamo la nostra ansia coi nostri interessi, esprimiamo giudizi e compiamo azioni pensando di venire incontro alle nostre necessità profonde ed invece stiamo ingurgitando Malox per il nostro mal di stomaco qui ed ora.

La democrazia in realtà è solo uno strumento parziale, limitato, contingente, reversibile per selezionare i gruppi dirigenti dei corpi sociali ed istituzionali. Se si trasforma la democrazia in qualche cosa più d'uno strumento allora la si fa diventare una ideologia. Quella democratica, come tutte le ideologie, è un puro nascondimento di tante volontà di potere e di potenza. In nome dell'ideologia democratica si possono perciò commettere crimini e se ne stanno già commettendo, così come a suo tempo se ne sono fatti in nome di tante altre cose. Alla gente non viene però consentito di comprendere la differenza fra lo strumento e l'ideologia che attorno ad essa viene costruita. Quando quest'ultima, che accomuna la totalità delle forze politiche e degli esponenti politici italiani d'oggi, sarà politicamente sconfitta, noi tutti rischiamo di perdere anche questo modestissimo strumento, che è una cosa così fragile e modesta da non essere seriamente ideologizzabile e tantomeno resa salvifica. Non salva nemmeno se stessa. Costruire una ideologia a partire da uno strumento è una operazione politicamente fragilissima, che non può aver futuro.

Ma a che serve, allora, questa democrazia, quando esiste in

modo tale da risultare decente o almeno non degna d'ironia? Serve a selezionare i gruppi dirigenti. Non a scegliere i migliori, solo a sceglierli sulla base del consenso (reale o indotto o coartato) della gente. Se alla gente piace un farabutto, quello vince. Anzi, è la concreta esperienza a dirci che i farabutti godono di straordinario favore. «Chi volete, Cristo o Barabba?»: sappiamo tutti chi fu scelto. La democrazia per funzionare ha bisogno di una cosa fondamentale ed imprescindibile: l'equivoco. Quest'ultimo è una componente fondamentale della nostra società, cui per sua e nostra natura siamo portati a prestare poca attenzione. Sorge quando attribuiamo ad un'altra persona pensieri, atti o volontà diversi da quelli che aveva o affermati come propri o che con una certa precisione era possibile desumere ed attribuirgli. In realtà noi leggiamo degli altri ciò che ci interessa e questo è indispensabile alla convivenza pacifica, perché consente di rinviare, circoscrivere e limitare il conflitto sociale. Se fossimo perfettamente e completamente consapevoli delle effettive intenzioni di tutti gli altri soggetti, il livello del conflitto sarebbe probabilmente tale da non poter essere governato se non attraverso l'ulteriore sviluppo dei nostri condizionamenti culturali profondi. Far finta di non capire le reali intenzioni degli altri consente di non ampliare fino all'inverosimile i freni inibitori dell'aggressività, fatto che limiterebbe le relazioni fra gli individui, la loro creatività e la complessità sociale. La democrazia necessita perciò di un accettabile, stabile ed in fondo consapevole equivoco sui progetti e le intenzioni degli altri.

La democrazia come ideologia ha indispensabile bisogno di retorica. È un tema sul quale non voglio entrare, salvo ricordare che sulla retorica Carlo Michelstaedter, un ragazzo ebreo goriziano, scrisse cose straordinarie agli inizi del Novecento e varrebbe la pena di rileggerlo di tanto in tanto. Magari anche per capire che cosa possa contrapporsi alla retorica: la forza profonda della persuasione, l'atto del persuadere, vale a dire una concezione dei rapporti umani che non prevede mai l'imposizione e la sopraffazione.



Alberto Savinio,
Les châtélains, 1928.

Se la democrazia serve per selezionare, come lo fa? Nell'Ottocento si sono inventati i partiti, il cui compito dovrebbe essere proporre agli elettori una visione delle cose esistenti e da fare e delle persone adatte a farle. I partiti insomma sono stati pensati con funzioni generaliste e dunque debbono essere portatori di culture e di visioni del mondo. Il problema è che il mondo è complesso e contraddittorio e che invece le necessità del consolidamento del potere di persone e gruppi sono assai banali e si confrontano con la necessità di tessere alleanze ad ogni livello. Il rifiuto della violenza e del terrorismo si confronta con l'impossibilità di assumere una posizione credibile sulla Cecenia, perché il terrorismo di stato dei russi non lo possiamo condannare, perché con la Russia l'Italia ha un rapporto di amicizia e di affari. Qualcuno ha poi un rapporto personale con Putin. Se la presidenza di turno dell'Europa è ad un paese serio e storicamente indipendente come l'Olanda e questa chiede spiegazioni ai russi, si condanna l'Olanda per lesa maestà, non i macellai russi.

La condanna del terrorismo ceceno diviene così non credibile e lo stesso fenomeno non storicamente spiegabile. Il risultato è una irrazionalità crescente che sfocia in semplificazioni: i buoni cristiani contro i cattivi islamici. Cioè di male in (sempre) peggio.

Appena un partito o un gruppo o una persona cerca una chiave di interpretazione generale del mondo (ad esempio la democrazia), se la vede sconvolgere immediatamente dalle necessità di alleanza e di potenza. Il risultato è che le soluzioni proposte ai vari problemi sono incoerenti fra loro e, incoerenza per incoerenza, sorge sempre spontanea la tentazione di cercare soluzioni per determinare più consenso politico ed elettorale immediato e spendibile subito. Ne nascono l'inefficacia della politica, la pratica della semplificazione ed il rifiuto costante di ogni ragionamento complesso, la volontà di fare storia ma di non ripensare mai alla storia passata, il potere crescente dei media, per edulcorare e falsificare le realtà spiacevoli. Sono costanti che non cambiano da

New York a Pordenone, dalla CBS a TelePordenone.

Abbiamo dunque partiti senza disegni culturali coerentemente affermati, percorsi da contraddizioni. La loro crisi è davanti a noi. Ma una cosa li tiene in piedi: la fedeltà. L'ideologia e la pratica della fedeltà sono la sostanza vera dei partiti, dentro i quali si formano gruppi che, solidalmente e dandosi un capo, cercano di occupare più posizioni di potere possibile. Fuori dai partiti, altre persone e gruppi si avvicinano a quelli che vedono avvantaggiarsi nella lotta per il potere, talvolta in forma parassitaria, altre per allarsi. Ovviamente è sempre stato così, ma fino a qualche decennio fa tutto questo poteva essere nascosto dietro a "difesa della libertà", "socialismo e comunismo", "solidarietà". La selezione dei gruppi dirigenti per fedeltà corrisponde ad una fissità dei rapporti sociali. Io non credo che sia un caso se in Occidente e specialmente negli Stati Uniti tutto questo si traduce addirittura nella creazione di famiglie simbolo di questa stabilità e continuità di interessi.

L'evoluzione economica dell'Occidente a mio avviso non richiede rapporti sociali troppo fissi. Anzi, al contrario chiede dinamicità e creatività. Ecco un altro punto di grande debolezza dell'ideologia democratica: i meccanismi di selezione per fedeltà impongono nei ruoli di responsabilità persone inadatte a ricoprirli. Questo vale sia per i vertici (sia in America, il cui presidente non mi pare all'altezza della situazione, sia soprattutto in Europa), che per tutti coloro i quali sono fedeli ai vertici. Ci si condanna così o all'immobilismo o a gravi errori. Accennavo pri-

ma alle logiche del potere che, cercando consenso immediato, rifiutano la complessità. L'estrema semplificazione è anche la conseguenza della selezione per fedeltà. Ricordo benissimo che, nell'ultima fase di vita del PCI a Pordenone, se un ragazzo si avvicinava al partito, gli veniva subito richiesto di affermare con nettezza con chi stava. Mi dicono che funzioni anche oggi così in tutti i partiti politici cittadini. La semplificazione insomma si fa strada anche a causa di questo meccanismo di selezione.

C'è un altro modello, che si contrapponga alla selezione per fedeltà? No. Ci sono sparute esperienze, senza contenuti culturali profondi. Servono ancora molti anni di costruzione dal basso. Serve soprattutto un modello istituzionale diverso, che consenta alla gente di votare per progetti da realizzare, con accanto le persone che si candidano a realizzarli, dimostrando di avere le caratteristiche adatte a farlo. Bisogna partire dai comuni e poi salire verso l'alto, imporre la supremazia nel voto locale delle aggregazioni e richieste di voto per progetti sui partiti, sulle visioni generali. A Pordenone, ad esempio, nelle prossime elezioni comunali bisogna far emergere la novità politica sorprendente di un voto per settori della vita comunale e per progetti nei settori, convincendo la gente a votare progetti, non semplificazioni né fedeltà.

Se la selezione dei gruppi dirigenti avviene per fedeltà, come si può chiedere a chi è stato selezionato in quel modo di dare un senso alla sua opera di governo che non sia il solo godimento dei vantaggi relazionali ed economici che vengono dal-



Alberto Savinio, *Le tendre quatuor* (*Hommage à Raphaël*), 1928.

l'occupare posizioni di potere? Vi sono ovviamente persone di valore che tentano di giustificare la loro presenza in posti di responsabilità con una condotta notevole ed impegnandosi molto. Spero che mi consideriate fra queste. Anche queste persone però non sfuggono a questa regola, con essa fanno i conti ogni giorno. Anch'io, come tutti. Ciò che personalmente non sopporto sono l'ipocrisia, l'ideologia dell'ipocrisia (la retorica) ed i suoi agenti.

Io non credo che alle domande «Perché governare? E con quali fini?» si possa rispondere affermando di voler governare per educare. È certamente vero che la democrazia dovrebbe essere uno strumento utilizzabile anche ai fini dell'elevazione culturale e materiale dei cittadini. Così tra l'altro recita ancor oggi la Costituzione. Ma la gente non ti vota per essere educata, vuole che gli eletti affrontino e risolvano i loro problemi. In questo sistema, chi si candida a governare lo fa legittimamente per affermare la propria personalità. Io non credo affatto che questo sia un

motivo eticamente discutibile. L'importante è che sia esplicitamente dichiarato. Ciò che invece mi pare anche eticamente grave è governare senza un progetto su cui gli elettori si siano espressi oppure tradendolo. Senza un vincolo di mandato si comanda, non si governa. Pesando ogni cosa su una bilancia su cui da un lato sta scritto «Quanti voti mi porta?» e dall'altro «Quanti me ne fa perdere?» non si governa e non si comanda. Credo ai progetti, credo che la gente sia più intelligente e coraggiosa quanto l'attuale ceto politico gli riconosca. Sono convinto che alla fine anche i progetti più coraggiosi saranno compresi e se ne verificheranno i benefici. Questa è la lezione che si può trarre da una seria attività di governo: ottimi progetti possono «persuadere» la gente della loro utilità, far crescere non solo le persone, ma anche le comunità.

Penso infine che sia necessario governare in un'ottica di sviluppo culturale delle comunità e di creazione di comunità. Viviamo comunità locali e virtuali, esercitiamo sempre nuovi strumenti mediali e dispendiamo i nostri interessi in modo da far parte di comunità che abbracciano il pianeta, non più una città. Dobbiamo vivere nella consapevolezza che ogni nostro atto è significativo per le tante comunità (locali e virtuali) in cui abbiamo scelto di inserirci. E dobbiamo avere la consapevolezza che le comunità si formano grazie al dono (*munus*) che ogni persona fa di sé e consegna agli altri. Questo dono è la nostra personalità, la disponibilità a metterci in gioco, ad offrirci per costruire gruppi forti e rispettosa della personalità di ogni singolo.

Sulla formazione dello psicoterapeuta

ALBERTO SCHÖN

PREMESSA Si tratta di appunti e idee, non di una visione esaustiva, che occuperebbe molto spazio e non saprei fornire. Se i temi che trovate in questa autointervista interesseranno, posso tornarvi in futuro, qualora qualcuno – lettori o redattori de «L'Ippogrifo» – li volesse discutere.

QUALI MOTIVAZIONI? Ognuno desidera diventare psicoterapeuta per motivazioni personali. Alcune motivazioni sono poco o niente coscienti e molto diverse da quelle coscientemente dichiarate.

Ogni attività richiede una formazione. Ma per diventare psicoterapeuta la quota di trasformazione del Sé sembra molto maggiore, se confrontata con altre attività, perché richiede una continua approfondita revisione della propria storia emotiva, dei propri modelli associativi, delle modalità di relazione con l'altro, un rigore etico, una consapevolezza dei propri limiti, tutte caratteristiche che in altre professioni non appaiono necessarie in forma così rigorosa. Con tutto il rispetto per il droghiere e l'avvocato.

La prima fase di formazione consiste nel trovare dentro di sé e comprendere al meglio le motivazioni che hanno condotto a scegliere di diventare psicoterapeuta. Che sono molte. Do solo qualche esempio più comune: curare nell'altro qualche propria parte sofferente, corrispondere ad un ideale dell'Io rappresentato da una di solito eminente figura di psicote-

NEL CONVENTO DELLA SPI*

Tanti convenzionali convenevoli / Ti possono convincere / Che sia meglio convivere che vivere. / Ogni convento / nasce fondato sopra convenzioni / per cui i convenuti / convergono su punti divergenti. / Dimentico di ogni convenienza, me la svigno. Col vento. / Assai spesso il dissenso, / che di per sé sarebbe essenziale, / si rilassa in sottile bisbiglio, / tutti parlando / senza niente da dire. / Se l'ha detto già Wilde, lo dico anch'io. A. S.

* Società Italiana di Psicoanalisi.

rapeuta, detenere un particolare potere di penetrare la mente altrui e soddisfare desideri voyeuristici, i più ingenui possono pensare che sia un modo per guadagnare molto, molti altri cercano di curare in sé parti malate di un genitore col quale si sono identificati.

Si comprendono così una serie di motivazioni che in parte possono sembrare *cattive*. E lo sono. Accanto a queste devono esservene di buone, come la pulsione epistemofilica, che poi non è altro che la curiosità, il desiderio di comprendere meglio, l'interesse per la complessità dei meccanismi psichici. Dalla capacità di contenere motivazioni di segno diverso e dal loro buon equilibrio dipende l'avvio della professionalità del terapeuta.

QUALI OPERAZIONI SU DI SÉ? Molto presto l'allievo dovrà

(dovrebbe) imparare cosa significa il rispetto per l'altro. Ogni paziente è un Altro, è diverso, non deve (non dovrebbe) diventare come me; anche se per qualche tempo si identificherà con me, devo ricordare che nel corso del lavoro dovrà anche disidentificarsi e diventare sé. Nel mio libro *Vuol dire* ho cercato di spiegare cosa intendo per "rispetto per il paziente". È qualcosa che si misura nella capacità di mantenere la temperatura e la distanza della relazione terapeutica nella misura adatta; quella che il paziente può utilizzare in quel momento. È uno dei punti di maggiore difficoltà della nostra professione, insieme con la capacità di entrare a tempo, il *timing*, che è un po' come l'istinto del ballerino, che ritma giusto, fa andare a tempo il partner, non pesta i piedi e riesce ad avere movenze eleganti. La difficoltà dipende dal fatto che si tratta di sensazioni soggettive, non misurabili, difficili da confrontare, descrivibili più con l'aiuto della creatività estetica, che con mezzi scientifici.

Ne consegue che la cultura extraprofessionale ci può dare un grande aiuto. Senza Fellini, Dante, Quino, Bach, Satchmo, Klee, Zanzotto, Jerome, Szymborska e qualche altra decina di artisti e pensatori (be', anche Freud, Bion, Winnicott, ecc.) non credo che avrei saputo trovare parole e musica per i miei pazienti.

Un capitolo importante è il lavoro per cancellare o almeno

ridurre i propri pregiudizi: i freudiani sono rigidi, i pazienti poco colti (o di età avanzata) non sono adatti all'analisi; i lacaniani fanno chiacchiere: sono stupide generalizzazioni. Come dire che gli occidentali sono filoamericani, o gli islamici sono fondamentalisti. I pregiudizi sono molto più sottili e preconsoci di così.

Mi sono convinto che la forma estetica dell'intervento ha rilevanza. Il paziente sente che ho detto qualcosa che è giusto, ma se non è anche *bello*, capisce che non l'ho pensato per lui, che non è un vero regalo, che ho parlato come un libro stampato per tanti.

Che io sia impressionato dal cognome Schön?

L'intervento che può operare una trasformazione nel paziente, deve essere pensato per lui, insieme con lui. A volte è una frase di semplicità disarmante, come «Scusi, ho sbagliato». È efficace quando è proprio la frase che il paziente non ha sentito dai famigliari, quando sarebbe stata giusta e lui ne avrebbe avuto bisogno.

Gli interventi complessi, lunghi, sono a beneficio di parti deboli o malate del terapeuta. Gli interventi brevi e mirati sono un regalo per il paziente, meglio se detti "con giusta voce".

Naturalmente la formazione non dovrebbe produrre oggetti-persone "di serie". Dovrebbe, come ogni buona psicoterapia sviluppare le migliori potenzialità dell'allievo, aiutarlo a ridiventare creativo, come era prima che la maestra lo mortificasse nel Lager di certe classi elementari.

RESISTENZE Ce ne sono anche nella formazione. Anzitutto può risultare difficile ammettere di avere disturbi come i pazienti. Può non essere



Franz Borghese, *La barca dei savi*.

facile distinguere le forme nevrotiche proprie da quelle altrui. Spesso l'allievo vuole mantenere alcune proprie modalità precedenti poco ade-

ALBERTO SCHÖN, neurologo e psicoanalista, è Membro ordinario della Società Psicoanalitica Italiana e della International Psycho-Analytical Association. Si è interessato prevalentemente di psicoanalisi applicata alla creatività e all'esperienza estetica; in particolare nel campo della musica, perché in grado di suonare uno strumento, e meno nel campo della letteratura, perché si diverte a scrivere (*Vuol dire. Dal diario di uno psicoanalista*, Bollati Boringhieri, 1997; *Vizi, virtù & Co*, Cleup, 2002; *Ora d'aria, versi di Schön e commenti di colleghi*, a cura di L. M. Lorenzetti, FrancoAngeli, 2002). Ha studiato alcuni nessi verbali e non verbali della mente nell'esperienza musicale.

Collabora alla rivista «Il Ruolo Terapeutico» con una rubrica fissa di commenti e aforismi. Si occupa di teoria psicoanalitica dell'umorismo: una funzione complessa della mente, un altro campo dove è evidente la connessione tra verbale e non verbale.

quate, ma avviene anche che l'allievo si opponga a forzature dell'analista di training, che non sa lasciarlo libero di diventare se stesso.

Ci sono allievi che desiderano restare tali a vita, altri che non sanno avere l'umiltà di imparare. In ambedue i casi è doloroso, ma necessario, che i docenti impediscano all'allievo di diventare psicoterapeuta, se è evidente l'incapacità di riavviare il processo maturativo. Purtroppo ci sono scuole poco serie che, per denaro, accettano e diplomano queste persone immature e dannose. Costoro quindi, cacciati da una scuola, rientrano dall'altra e danneggiano l'immagine dello psicoterapeuta.

Sarebbe importante che per legge il terapeuta dovesse dichiarare la scuola in cui si è formato. In principio il pubblico non si orienterebbe, ma col tempo si formerebbe un'opinione almeno approssimativa delle principali scuole, buone e da evitare.

La scuola di psicoterapia, come ogni istituzione, ha una propria resistenza al cambiamento, con conseguente conflitto intergenerazionale, lentezza negli aggiornamenti, insoddisfazione, polemiche e recriminazioni. È molto difficile realizzare una democrazia nel gruppo, esattamente come tra parti della mente.

CONCLUSIONE? Oltre al lavoro di analisi personale, supervisioni, discussioni, seminari, è indispensabile avere letture e frequentazioni con manifestazioni della creatività, tenere viva la modalità creativa della nostra mente, giocare, avere un hobby, coltivare i giochi di parole e la messa a fuoco del comico.

Da Berlino a Gerusalemme

Il problema della formazione e la rifondazione etica della scienza

ETTORE PERRELLA

Riporre il vecchio problema dello statuto scientifico della psicanalisi – già risolto a suo tempo da Popper e Grünbaum con la conclusione che essa non può venire considerata propriamente una scienza – è possibile solo a due condizioni: 1. tenendo conto del fatto che la psicanalisi, prima che una teoria, è una pratica formativa; 2. mettendo in questione la relazione necessaria che la scienza ha non solo con gli oggetti di cui si occupa, ma anche con il concreto fare, in primo luogo di quanti la praticano, ma subito dopo anche di noi tutti.

In effetti la psicanalisi si occupa d'individui, mentre la scienza – fedele, almeno in questo, alla prospettiva aristotelica – non può occuparsi che di generalità. Come – e fino a che punto – possono allora considerarsi scientifiche delle pratiche che – come la psicanalisi, ma anche la medicina, l'economia e molte altre – sono tenute ad intervenire soltanto con degl'individui? È sufficiente proiettare su questi ultimi una regola generale per poter dire che ci si attiene ad un criterio di valutazione scientifico? Porsi queste domande significa, in effetti, interrogarsi sullo statuto etico della scienza in quanto tale.

Teniamo conto d'un dato di fatto elementare: il Cristianesimo è nato solo nel momento in cui la regola generale – la legge ebraica uguale per tutti – è stata ritenuta insufficiente a risolvere il problema della giustizia dell'atto («Il sabato è fatto

ETTORE PERRELLA, psicoanalista, è coordinatore dell'Accademia platonica delle arti di Padova. Tra i suoi libri ricordiamo: *Il tempo etico o la ragione freudiana*, *Il mito di Crono* (Biblioteca dell'Immagine), *Per una clinica delle dipendenze* (FrancoAngeli). Recentemente ha commentato e tradotto *Atto e luce divina*, opera di Gregorio di Palamas, Bompiani 2003.

per l'uomo e non l'uomo per il sabato» Mc 2, 27). È come dire che la scienza moderna, come l'aristotelismo medioevale, è ancora precristiana...

Che la psicanalisi sia essenzialmente una pratica formativa – ancora prima che terapeutica: ed in effetti è terapeutica solo in quanto è formativa – non fa che mettere in evidenza una *non liquet* della scienza classica, che riguarda proprio la *costitutività* della relazione fra sapere e fare. Se in effetti, come si è fatto di solito nella tradizione occidentale – da Aristotele, a Kant, all'epistemologia contemporanea – si separa in modo totale la scienza dall'etica, non si può che giungere alla conclusione che la pra-

Sembra quasi che quella dell'analizzare sia la terza di quelle professioni "impossibili" il cui esito insoddisfacente è scontato in anticipo. Le altre due, note da molto più tempo, sono quelle dell'educare e del governare. SIGMUND FREUD, *Analisi terminabile e interminabile*, 1937.

ma è *comunque* eticamente giustificata, anche quando produce conseguenze distruttive per la vita e per la civiltà (inutile citare i casi degli esperimenti atomici e dell'ingegneria genetica).

Al contrario, ricordare che la scienza è un sapere che non si articola mai senza un concreto fare può aprire alla riflessione epistemologica degli orizzonti che appaiono totalmente nuovi solo perché l'epistemologia moderna ha troppo spesso ignorato sia la connessione della scienza con l'esperienza quotidiana degli scienziati (dietro la quale, naturalmente, si profila quella di chiunque sia coinvolto dagli effetti della scienza, vale a dire dalla tecnologia), sia la sua possibile – e quindi doverosa – fondazione metafisica. Certo, contro la presunta "autonomia" delle scienze moderne molti autori hanno levato la loro denuncia (basti fare il nome di Husserl), ma questo non sembra aver influito in nessun modo su quel facile scientismo dietro il quale spesso si sono mascherati, nel XX secolo, i regimi più totalitari e meno rispettosi della vita e della dignità umana: forse perché neppure la meritoria riflessione di Husserl ha mai posto in questione la tradizionale separazione fra la teoria della conoscenza – e quindi l'epistemologia – da una parte e l'etica dall'altra. E se invece il riferimento all'atto fosse, per la scienza, non meno strutturalmente costitutivo del riferimento alle cose dell'ontologia e della matema-



Alberto Savinio (1891-1952), *Escalader le ciel*, 1929.

tica, e quindi, della logica? È a partire da questa domanda che occorrerebbe forse tornare ad interrogarsi sulla necessaria triadicità che collega sempre e necessariamente il sapere tanto ad un oggetto quanto ad un atto.

Farlo, significa in realtà ricollegarsi all'orizzonte della scienza più antica e solitamente trascurata o ignorata dai trattati: quella fiorita, nella tradizione platonica, già al tempo dell'Ellenismo, il promettente sviluppo della quale fu impedito forse solo dalla storia, vale a dire dallo sgretolarsi dell'antica unità politica del Mediterraneo in due parti contrapposte: una occidentale – cristiana, greca e latina –, ed una orientale – musulmana ed araba –; e della pri-

ma di queste due parti in due tradizioni non meno contrapposte: una “occidentale” – cattolica, latina – ed una “orientale” – ortodossa, greca prima e poi russa – (le virgolette, in questo caso, sembrano necessarie, perché entrambe queste tradizioni, nonostante le loro differenze, hanno dato un contributo essenziale alla determinazione di quel mondo che tutti noi, cattolici o ortodossi, chiamiamo occidentale).

Affrontare il problema d'una rifondazione etica e metafisica della scienza significa quindi anche interrogarsi sulla relazione fra la tradizione cristiana e quelle – non meno importanti nello sviluppo storico complessivo – che cristiane non sono. Si tratta d'un intento la cui attuale

rilevanza politica non ha certo bisogno d'essere sottolineata.

E qui si vede che la portata del problema della formazione non riguarda solo la concreta e quotidiana vita della *polis*, ma riguarda il destino dell'intero pianeta (al quale, del resto, i mezzi di comunicazione hanno dato la dimensione ristretta della città d'una volta). La “globalizzazione” non è che un altro nome dell'imperialismo, se si dimentica che il “mondo intero” non può essere solo una proiezione tecnologica, vale a dire se si trascura di mettere a confronto – magari già solo con gl'innocui, almeno in apparenza, mezzi della conoscenza – le differenti tradizioni, che non sono solo quelle dell'Europa occidentale e di quella orientale

(e già questo non è affatto semplice), ma sono anche quelle che separano da quattordici secoli le due sponde del Mediterraneo, vale a dire le grandi religioni monoteistiche (Ebraismo, Cristianesimo, Islam).

Per operare questo confronto, occorre un lavoro lungo e vasto, che non riguarda solo la scienza, ma comporta anche una rivisitazione ed una rilettura di quella tradizione neoplatonica che, se da una parte ha prodotto nell'antichità la prima scienza degna di questo nome, dall'altra ha anche elaborato un'epistemologia ed un'antropologia che oggi restano solitamente ignorate, per la semplice ragione che si trovano in importanti testi teologici che, proprio per il loro oggetto, vengono quasi sempre trascurati dagli uomini di scienza, anche se sono quelli che più di tutti gli altri hanno approfondito il tema della triadicità di tutto quel che è (e non solo di Dio: si pensi a Basilio di Cesarea, ad Agostino, a Palamas, a Cusano, per giungere fino a Vico e a Schelling). Come sarebbe? Vorremmo forse mettere la teologia al cuore della riflessione sulla scienza? Diciamo piuttosto che vorremmo ricordare che non si fa scienza se non in una pratica umile e quotidiana, e che non si produce nessun risultato verificabile, neppure in matematica, se non a partire da principi ai quali non basta dare un valore d'assioma per poterli ritenere fondati.

Non escludiamo affatto, del resto, che vi sia una possibilità – per di più già esplorata varie volte, nel corso della storia (pensiamo ad Aristotele e di nuovo ad Agostino, a Cartesio, a Saccheri, a Florenskij ed alla fenomenologia trascendentale) – d'andare oltre l'assioma, nella dimostrazione dei principi.

E la teologia non c'interessa, in questo contesto, se non appunto come teoria dei principi *comuni* della conoscenza (della logica), della concretezza degli enti (dell'ontologia) e dell'atto di conoscenza e di parola (dell'etica).

Tuttavia, per rendere praticabile il terreno di questa ricerca occorre un lavoro preliminare che non riguarda solo – dicevamo – il piano della scienza, ma comporta anche un confronto aperto e privo di pregiudizi fra le numerose tradizioni culturali europee (e le lingue in cui esse si esprimono). Crediamo infatti che, ad impedire di vedere che è sempre esistita, nella storia occidentale, un'epistemologia che includeva l'etica nei propri riferimenti fondamentali, dà un pesante contributo l'antica distonia fra le due metà – occidentale e cattolica, orientale ed ortodossa – di questa tradizione.

Per questo motivo è importante creare un reticolo internazionale di studiosi (epistemologi, filosofi, psicanalisti, teologi) che, nel giro di alcuni anni, inizino almeno a parlarsi comprendendosi, al di là degli infiniti equivoci che la differenza delle lingue e delle tradizioni introduce, sia quando si usano come se significassero la stessa cosa le stesse parole, ma in contesti diversi, sia quando s'ignora totalmente il contesto nel quale una determinata parola significa qualcosa, e che questo reticolo operi sia al di qua, sia al di là dell'Adriatico, per consentire una sorta di primo lavoro di traduzione, non soltanto fra lingua e lingua, ma soprattutto fra tradizione e tradizione, allo scopo di far emergere il contributo necessario di ciascuna di esse all'impresa comune di fare in modo che l'intero Occidente – dalla California alla Siberia – sia per la pri-

ma volta in grado di riconoscersi un compito comune: trasmettere ad altri – alle generazioni di domani – non solo un sapere vuoto e ridotto a mera informazione, ma anche una concreta formazione.

Lo scopo politico di questa proposta – della quale qualcuno, oggi, sembra starsi già occupando – è immediatamente evidente. E qui veniamo alle ragioni del titolo che ho voluto dare a questo scritto. Perché *Da Berlino a Gerusalemme?* Semplicemente perché il muro che per mezzo secolo ha separato l'Europa in due metà – ancora quella occidentale e quella orientale – si è spostato immediatamente, dopo il suo crollo, in Israele, dove separa ancora l'Occidente dall'Oriente: ma si tratta, stavolta, non d'una separazione interna alla tradizione occidentale – come quando la NATO s'opponesse al Patto di Varsavia –, ma d'una separazione fra quell'Occidente ch'è rimasto tale, anche se nelle sue due versioni – e quella parte del Mediterraneo che, molti secoli fa, preferì ritornare orientale, cogliendo l'occasione dei successi, prima di tutto militari, dell'Islam, dimenticando e cancellando quella grande civiltà – del tutto occidentale – ch'era stata l'Ellenismo, vale a dire delle città come Antiochia, Alessandria e Cartagine, che sono state del resto proprio quelle nelle quali è sorto ed è stato pensato il Cristianesimo.

Crediamo che ripensare queste vicende – sulle quali tutti i libri di storia continuano assurdamente a tacere – sia assolutamente importante non solo per comprendere che cosa significhi la parola "formazione", ma anche per che cosa sta accadendo oggi, fra Baghdad e Kabul, fra New York e Madrid.

Formazione e desiderio dell'analista

ANNALISA DAVANZO

«Non ho mai parlato di formazione analitica, ho parlato di formazioni dell'inconscio. Non c'è formazione analitica. L'esperienza non è didattica»¹.

L'esperienza è etica, Lacan lo afferma esplicitamente² riprendendo da Freud la nozione di inconscio come ipotesi³, necessaria, ma pur sempre un'ipotesi che richiede una scelta inaugurale di assunzione soggettiva. Necessaria a rendere conto delle sue formazioni, appunto, che trovano un quadro e un senso come esperienze puntuali di un aldilà della coscienza, anzi, di un aldiquà, poiché la causa di cui sono effetti è nell'intimo del nostro essere.

Sogni, atti mancati e sintomi esistevano anche prima della scoperta, meglio, dell'invenzione dell'inconscio da parte di Freud, e poiché, in sé, non hanno nessun senso, chiunque può continuare a considerarli insensati o del tutto casuali, oppure vederci il segno di qualcosa (coniugature zodiacali o malattie) o di qualcuno (Dio, la Sfiga, il Governo Ladro).

In primo luogo, oggi la scienza copre non solo i fenomeni fisici ma anche quelli psichici a cui psichiatria e psicologia possono rispondere senza far intervenire la nozione di inconscio, ma ricorrendo "semplicemente" allo schema stimolo-risposta, azione-reazione, e se per qualcuno non funziona, per la legge (scientifica) dei grandi numeri quella sarà l'eccezione che conferma la regola. Se le eccezioni diventano tante, si moltiplicano i santuari, i santi e i santoni.

ANNALISA DAVANZO è analista membro della Scuola di Psicoanalisi del Campo Lacaniano ed è responsabile della sede veneziana dell'Istituto per la Clinica dei Legami Sociali, luogo di formazione alla psicoterapia per medici e psicologi che offre uno spazio di formazione permanente anche ad operatori impegnati nei campi istituzionali della salute o dell'educazione. È consulente presso la Casa dell'Ospitalità di Mestre.

L'uomo-massa, che siamo tutti, è disposto a molto pur di assicurarsi che il suo bene e il suo male vengono da fuori di lui, includendo nel fuori un DNA ereditato di cui non è responsabile. Anche questa è un'etica, di cui Hegel ci ha mostrato l'abiezione e la grandezza tragiche: è *l'etica del padrone*, del potere e della schiavitù.

Il discorso della psicanalisi è in primo luogo un discorso di libertà. Credere all'inconscio e farlo esistere non è, come hanno potuto credere i bacchettoni dell'800, rivendicare la supremazia delle passioni contro la convenzione oppressiva, ma consiste piuttosto nel rivendicare la responsabilità del proprio destino, consiste nella

pratica di *un'etica del soggetto*. Il quale soggetto non ha né la colpa né il merito di eventi che condizionano la sua vita, ma è sempre responsabile della scelta con cui reagisce, o non reagisce. Nascere in Italia o in Iraq, povero o ricco, maschio o femmina, ha un peso evidente, e nondimeno Freud ha potuto affermare che, per ciascun soggetto, il suo destino gli sta addosso come un abito di sartoria, gli cade a piombo, letteralmente. E poiché questa non è una regola ma un corollario, non ci sono eccezioni: se ci fossero creature solo determinate non sarebbero soggetti, ma quelli che incontriamo sono tutti soggetti, tutti soggetti responsabili.

Oggi la cultura dominante ha connotato questo termine con un valore così negativo, imperniata com'è sulla deresponsabilizzazione, che "responsabile" tende a colorarsi di colpa. No, responsabile non equivale a colpevole. La psicanalisi si fonda sul soggetto, che è tale in quanto soggetto responsabile, non definizione ma tautologia. Anche il soggetto è etico, non ontico; *non c'è perché c'è, ma c'è quando c'è*: solo possibili e sempre possibile.

In altri termini, il soggetto dell'inconscio trae la sua etica dal fatto di essere supposto, e ciò esclude dalla psicanalisi ogni pretesa di intersoggettività così come, a maggior ragione, ogni velleità di empatia. Chiamare in causa l'inconscio che, per definizione, è il non-cosciente e non-conoscibile può sembra-

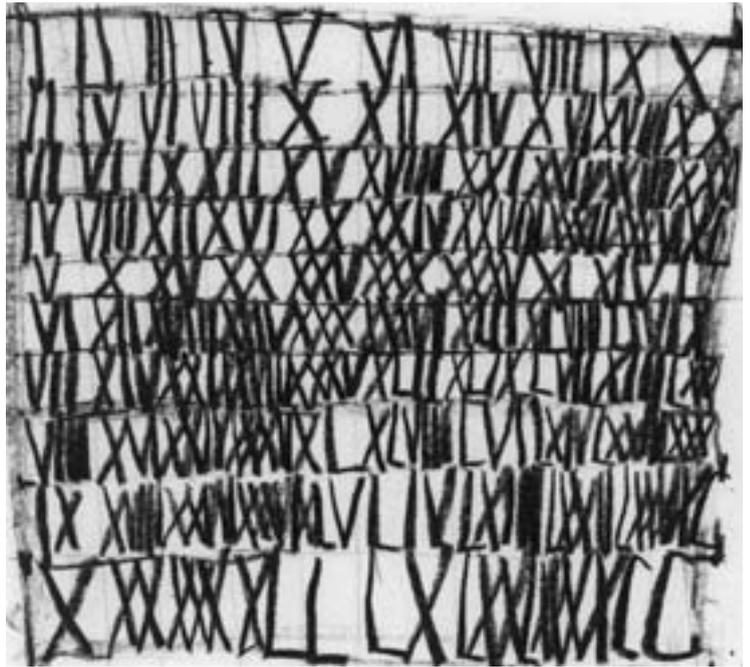
1. J. Lacan, *Intorno all'esperienza della passe*, «Ornicar?», Marsilio, Venezia 1979, p. 65.

2. J. Lacan, *Il Seminario, libro XI*, Einaudi, Torino 1979, p. 34.

3. S. Freud, *Metapsicologia*, Opere, VIII, Boringhieri, Torino 1976, p. 50.

re una sorta di appello alle emozioni, al feeling, ai segni e ai segnali, come veicoli di una verità alla seconda potenza in quanto non costretta nei limiti del linguaggio. È universalmente ammesso, infatti, che in certe circostanze “mancano le parole” per dire una certa cosa, per esprimere un certo sentimento, benché resti implicito che al linguaggio non manca nessuna parola; se gli mancasse saprebbe come farsela, attraverso i meccanismi della metafora o della metonimia, o attraverso la costruzione neologistica. Non è che mancano le parole, è che le parole mancano la cosa, il loro oggetto, sempre, anche nelle comunicazioni apparentemente anodine ed insignificanti. Figurarsi quando un tizio parla ad un altro della sua vita, di quello che è stato, di quello che potrà essere. Ciò che il soggetto vuole dire resta inarticolabile in ciò che il tizio può averne articolato, pur col massimo sforzo di precisione e di verità.

Per questo Lacan distingue i due piani: quello dell'enunciazione, che è l'atto del dire in cui il soggetto impegna la sua verità, tutta, foss'anche per dire bugie, e il piano dell'enunciato prodotto, pronunciato dal tizio, in cui la verità è filtrata dal reticolo del linguaggio. Questa impossibilità di trasparenza, tra il soggetto inconscio e il soggetto del discorso, si raddoppia nel rapporto con l'interlocutore: anche lui, per quanto piattamente accogliente sia, ha una faccia oscura che influenza le sue reazioni, e non c'è analisi del contro-transfert che possa illuminarla del tutto. Freud l'ha chiamata «rimozione originaria», *Urverdrängung*, ciò per cui tutti gli esseri parlanti sono soggetti all'inconscio prima ancora che dell'in-



Stefano Jus, *Tavola pitagorica*, 2004.

conscio, e di cui resta il marchio nelle formazioni dell'inconscio: sogni, motti di spirito e atti mancati, nonché tutte quelle manifestazioni sintomatiche (somatizzazioni, piccoli rituali segreti, idiosincrasie) che non arrivano a costruirsi in nevrosi, isterica, ossessiva, o fobica. Non una patologia, ma un dato dell'umano.

Lacan, che del termine “rimozione” fa un uso più clinico, pone questo dato come l'assioma fondante la psicanalisi, i suoi teoremi e i suoi corollari. L'inconscio è strutturato come un linguaggio: è un insieme di significanti. Da cui, primo teorema: *il soggetto dell'inconscio è il soggetto del significante*, nella doppia valenza del genitivo soggettivo (è lui che lo produce) e del genitivo oggettivo (ne è prodotto). Infatti, per quanto il linguaggio gli preesista, per un verso il soggetto crea nel nominare, dato che ogni cosa ha un nome, ma ogni nome è sostituibile da un

sinonimo o da un giro più o meno lungo di parole; per un altro verso, il soggetto opera con uno stock di significanti non infinito e quasi obbligato dalla cultura, dalla famiglia, dal discorso di cui partecipa, religioso, ideologico, economico, insomma, dal discorso dell'Altro.

Nell'atto del dire egli compie dunque una scelta che è obbligata nel materiale di cui dispone, effetto di una causa che è fuori di lui, ma che diventa una scelta libera nella misura in cui produce degli effetti di cui il soggetto si fa responsabile. L'abito fa il monaco che ha messo il saio; per farne cosa, è un'altra questione. Il saio non dice niente del soggetto, ma lo rappresenta offrendo un significante, “monaco”, ai significanti di cui dispone colui che lo incontra.

Secondo teorema: *il significante rappresenta il soggetto per un altro significante*, che rappresenta un soggetto per un altro

significante, e via girando nella ronda degli equivoci, delle proiezioni, dell'immaginario che si fa e si disfa come nelle commedie, e Rasputin che si rappresenta da monaco all'anziana signora non sa se è una pia donna che legge san Francesco o una sessantottina appassionata di Artaud. È evidente che non avrà la stessa accoglienza, e dunque sarebbe meglio che sapesse i rischi che corre, o meglio ancora, dato che nessun atto è interamente prevedibile negli effetti che innesca, sarebbe preferibile che sapesse che comunque corre dei rischi, perché comunque si rivolge a dei significanti che rappresentano, e quindi mostrano e nascondono, il soggetto in questione.

L'esempio sembrerà meno peregrino se al posto di Rasputin mettiamo una donna che si presenta con le stigmate isteriche, o qualcuno con tic ossessivi, o con un delirio, o semplicemente con lo stigma del degrado psico-fisico. E poi, si presenta a chi? Quello che dice di essere non apre allo stesso futuro a seconda che lo abbia accolto un ospedale, la comunità di don Pinco Pallino o una comunità variamente orientata, ma soprattutto se vi incontra un operatore, di qualunque varietà professionale, o uno psicanalista, che per il momento definirò soltanto "colui che resiste alle buone intenzioni". Di buone intenzioni, infatti, è lastricata non solo la via dell'inferno ma anche quella su cui sorgono i luoghi, più o meno istituzionali, dove si incontra non l'Altro che desidera ma l'Altro che sa, il Padrone, che quando fa il buono può risultare peggiore di quando fa il cattivo. Certo nessuna comunità appena decente sarà mai

devastante quanto i vecchi manicomi, ma Basaglia estendeva il suo rifiuto a tutte le manipolazioni adattative, tali cioè da prefigurare e prede-terminare l'uscita dal disagio soggettivo attraverso l'entrata nel disagio collettivo della normalità, dei *normati*.

Tra le pratiche manipolative Basaglia metteva anche la psicanalisi, e in effetti dopo la morte di Freud si è assistito ad un rovesciamento del ruolo della psicanalisi, da pratica supposta scatenare la belva impadroneggiabile dell'inconscio a pratica supposta illuminarlo, quindi spianarlo, ridurlo alla storiella dell'Edipo che impara ad accontentarsi, a rassegnarsi; della serie: mal comune mezzo gaudio. Oggi, però, l'appello generalizzato alle psicoterapie specializzate (per tossici, alcolisti, giocatori, depressi, ecc., ecc.) o, se proprio psicanalisi si vuole, almeno che sia breve, lascia intravedere una nuova inquietudine circa il rischio, rivendicato da Ferenczi come un dovere, di "svegliare il can che dorme". Da belva a cane, l'inconscio fa di nuovo paura, come fantasia aggressiva, pericoloso per gli altri e specialmente per sé.

E pericoloso lo è davvero, l'inconscio, per la singolarità che comporta ad ogni soggetto, il quale di tale singolarità gode rispetto alla libertà, allo scollamento dagli altri, ma nella stessa misura ne patisce, rispetto alla solitudine e alla responsabilità che ne derivano. Che l'inconscio sia comune a tutti non impedisce che tutti trovino nell'inconscio ciò che li distingue, questa è la psicanalisi per la quale Freud consumò la rottura più dolorosa, quella con Jung, e da cui Lacan è ripartito trattando da ortopediche tutte le teorie post-freudiane

che mirano a far camminare con passi in sintonia.

L'inconscio zoppica e fa zoppicare. L'imperfezione è strutturale e non occorre costringersi, come fanno i nevrotici e i tessitori di tappeti musulmani che vi inseriscono apposta un errore perché la perfezione sia solo di Allah. Non c'è proprio rischio che un umano sia perfetto, una volta che l'inconscio sia escluso dalla conoscibilità e, soprattutto, dalla padroneggiabilità.

L'inconscio non solo valida l'imperfezione, può farne la risorsa soggettiva nella misura in cui "dimostra" in primo luogo la mancanza dell'Altro, del linguaggio: proprio in quanto infinito, gli manca sempre una parola, quella che chiuderebbe il cerchio. Il linguaggio è come l'universo, non chiuso ma in espansione, e ciò rende imperfetto il suo stesso sapere e la sua stessa consistenza: non c'è nessun sapere, nessun Altro a garantire l'essere nella sua esistenza, cioè a garantire il soggetto nelle peripezie del suo essere uomo o donna, bello o brutto, buono o cattivo.

Ma se non c'è un criterio unico, quale sarà il metro per valutare il meglio o il peggio del soggetto? Freud risponde come il poeta latino: *sua trahit quemquem voluptas*; ciascuno, è il suo godimento che se lo trascina dietro, e il suo gaudio, intero, può essere il suo male, non comune, singolare, fuori dei sentieri segnati con cui ogni cultura delimita quello che è bene e quello che non si fa, orientando sia il bene sia le trasgressioni.

Più si attenuano i limiti tra ciò che è permesso e ciò che non lo è, più si diffonde il timore; e quando poi, come oggi, l'impunità fa legge, allora li abbiamo davanti agli occhi, giovani

e meno giovani, tutti morti di paura, di dover rispondere alla domanda fatale: «Ma tu, cosa vuoi, davvero, cosa ti ci vuole?». Se l'Altro non ha più la chiave del tuo godimento, il desiderio si perde nei labirinti delle domande vuote, ripetitive, stereotipate, oppure ammutolisce.

Per ritrovare il desiderio smarrito, per ritarare su di esso la domanda, tenendo conto dell'inconscio che rende parziale ogni domanda e quindi inadeguata ogni risposta, c'è una sola offerta: l'ascolto.

Anche questo è un termine inflazionato: i centri e i gruppi di ascolto, anche telefonico, spuntano come funghi per accogliere, confortare, offrire consigli e soluzioni, "per dare delle alternative". È una vera e propria passione dell'ascolto, e infatti "ascoltare", in latino, ha il senso di un'implicazione attiva dell'ascoltante, ma questo valore gli viene dal suffisso frequentativo che indica un'azione reiterata e che il verbo "ascoltare" ha in comune con il verbo "rispettare", tutti e due richiedono tempo: sentire e risentire, guardare e riguardare, senza fretta di capire e risolvere, che equivalgono sempre ad omologare, a chiudere.

Lacan non si è mai stancato di chiedere di non aver fretta di capire; una volta che si crede di aver capito si smette automaticamente di ascoltare, perché l'ascolto è aver voglia di capire, sapendo che in ogni risposta viene messo alla prova il desiderio di chi risponde: ognuno risponde col suo. Per quanto resti implicito e perfino inavvertito, un enunciato è sotteso ad ogni risposta: «Vorrei che tu volessi (dire) questo», il che equivale ad un'esca identificatoria che può anche risolvere per il domandante il

problema di un attimo, ma lascerà inalterata la questione del suo desiderio alienato e avrà espropriato il soggetto dall'unica competenza che gli spetta: quella di sapere chi è e cosa vuole.

L'inconscio non conosce il pudore, si sa, specie se è finto, e allora il desiderio di sapere non può tacere la domanda che Freud pone a Dora, aspirante suicida: come ci sei arrivata? Per la psicanalisi non c'è nessuna anima tanto bella da non aver parte nel disordine che denuncia. Può non essere generoso, ma non si vede che cosa ci guadagnerebbe un soggetto ad essere trattato come un peso morto in balia della sorte malvagia e ria.

Il fatto è che ascoltare la domanda richiede un altro desiderio che quello di rispondervi, o, meglio, richiede un *desiderio di altro*: che il soggetto si assuma tutta la sua alterità, la sua diversità, invece di brandirla come uno scudo o un'arma contundente. Don Chisciotte potrebbe scoprire godimenti diversi da quello di farsi deridere dai bifolchi o di farsi rompere le ossa dai briganti, e se per questo dovesse comprare a Dulcinea una pelliccia e un frustino, sono solo affari suoi.

La specificità dell'altro non ha bisogno di essere simpatica perché la sua diversità valga come valore, in quanto tale, per soddisfare il desiderio di Altro del soggetto dell'inconscio. «Mi piace, non mi piace» non ha spazio nell'etica della psicanalisi. Per questo l'esperienza analitica non è didattica: il desiderio dell'analista, che ne è il motore e che è desiderio della pura differenza, non si insegna, ma si può suscitare.

Paradossalmente, Lacan ha fondato non un'associazione

bensi una scuola, chiamando gli analisti a verificare incessantemente la qualità del loro sapere, impossibile da trasmettere, in un luogo aperto al primo venuto. Niente di esoterico, «Qui viene chiunque», come recitava l'esergo del bollettino della sua Scuola tratto da *Finnegan's wake*, che ha ripreso tutta la sua portata eversiva nei Forum, internazionali e nazionali, aperti per definizione. [I Forum sono luoghi di confronto teorico-pratico non solo per psicoanalisti ma anche per quanti sono interessati al discorso analitico, in particolare nella sua relazione con gli altri discorsi che attraversano il legame sociale, ndr].

Here comes everybody / in cerca del nido del male / nel cuore del ben dire, chiunque voglia incontrare il soggetto parlante, anche quelli che vogliono fare gli psicoterapeuti secondo i dettami di legge, scrupolosamente rispettati nell'organizzazione degli insegnamenti, ma non solo. Il desiderio dell'analista non è monopolio di un ordine professionale. Lacan lo ha individuato, per esempio, in Socrate, e del resto se non facesse parte del corredo potenziale dell'umano non si vede come la stessa esperienza analitica potrebbe suscitarlo.

Certo è quello il setting deputato a vivere ed attraversare questo curioso desiderio fino al limite, ma l'approdo al desiderio dell'analista è possibile a chiunque proprio perché non è garantito a tutti quelli che vi si cimentano. La psicanalisi non può certo imporre la sua libertà come la democrazia di Bush. Ogni soggetto decide ad ogni momento fino a dove vuole arrivare nell'esercizio del suo desiderio.

L'importante è che la porta resti aperta.

L'analista alla prova delle potenze psichiche

A proposito dell'ultimo libro di Sergio Finzi

FRANCESCO STOPPA

Sergio Finzi è uno dei più originali e profondi pensatori della psicoanalisi italiana. Il suo ultimo lavoro, *Sul monte della preda*. In lotta con le potenze psichiche (Moretti & Vitali, 2004), è attraversato da una costante attenzione al tema di cui ci occupiamo in questo numero de «L'Ippogrifo», la formazione. La cosa è del tutto evidente se si pensa che la maggior parte dei frammenti clinici – in particolare dei sogni di persone in analisi – proviene da resoconti di sedute di supervisione. Sono narrati, cioè, da un analista in formazione al proprio analista di controllo. È proprio questo passaggio in più – questo dilatarsi del discorso del paziente al di là della figura del proprio terapeuta diretto – ha in sé qualcosa di salutare in quanto permette una dinamizzazione del processo transferale.

A cosa servono le sedute di supervisione, infatti, se non a sciogliere dei vincoli patologici che – per ripetizione dei vincoli esperiti nella propria storia familiare – si solidificano anche all'interno della scena analitica? Come diceva Freud, il transfert è qualcosa che, per la durata di una cura, va più volte rotto (come si dice «rompere un incantesimo»), superato e rielaborato.

Non bisogna dimenticare che il viraggio patologico dei legami sociali è una possibilità che tende a realizzarsi quasi naturalmente; favorendo una logica di tipo incestuoso nei meandri delle relazioni inconse del soggetto.



Sintetizzando molto, potremmo dire che a livello di realtà psichica l'incesto coincide con una modalità di rapporto per la quale il soggetto non “lascia andare” l'altro, non lo libera dalla posizione nella quale l'ha costretto nel suo inconscio. Ad esempio: un uomo che nel suo intimo continua a relazionarsi con la donna reale che ha sposato mettendola nella posizione della propria madre, sovrapponendo dunque a lei l'ombra del proprio super-io materno; o una madre che continua a mostrarsi angosciata davanti al divenire donna della figlia adolescente e a rovesciare su di lei tale affetto impedendole di assumere pienamente la sua femminilità, come se, a sua volta a causa della precedente relazione con le proprie figure genitoriali, non potesse concepirla diversamente da una bambina (o una bambola) da nutrire, vestire e controllare. L'incesto è

sempre un vincolo che si sostiene nella ripetizione, nella riedizione dei vincoli più ambigui, nell'impossibilità di fermare un certo flusso delle cose, di creare barriere, differenze, soste.

Perché questa realtà non dovrebbe entrare nel setting analitico? Perché non dovrebbe intaccare anche la relazione tra paziente e analista? Il problema, evidentemente, non è impedire questo tipo di rischio, che è del tutto connaturato al senso intimo dell'impresa, ma offrire punti di svolta, aperture, cambiamenti di discorso e possibilità reali di rottura dei vincoli incestuosi che dischiudano al soggetto autonomi campi di senso per lui percorribili, congeniali alla particolarità che gli è propria (anche se è chiaro che qui la tecnica analitica non potrà essere la stessa per nevrosi e psicosi).

Nella sua premura di indicare all'analista i rischi di un'interpretazione giocata sulla razionalità e sull'indagine, a fini investigativi, della meccanica dell'inconscio, l'approccio di Finzi si rivela prezioso. Piuttosto che essere lo specialista delle concatenazioni significanti, un esegeta dell'inconscio, l'analista è invitato a tenersi allenato all'ascolto delle differenze e delle specificità del soggetto che gli parla o di ciò che in lui prende parola, di quanto nel suo cammino inconscio – già fin dall'infanzia – andava e va in una direzione anti-incestuosa.

In questo senso si spiega la preferenza accordata dall'autore alle sfumature dell'es piuttosto

che alla ferrea logica dell'inconscio. Alle differenze, mescolanze o mutazioni cromatiche che compaiono nei sogni invece che alle scansioni nette del linguaggio; là dove, cioè, il soggetto si produce in una certa continuità logica con le altre forme di vita, le esistenze di chi lo circonda ma anche il mondo, la natura stessa. Rispetto a quest'ultima, se smette di misurare l'incolmabile distanza da lei ed esserne lo sfruttatore, l'uomo può guadagnare in essa un proprio posto, con un ritorno per lui di senso. Su questo come su altri punti forti della sua riflessione, Finzi si circonda di altri grandi pensatori, mettendo ad esempio Freud in tensione dialettica con Darwin, o raccogliendo preziosità teoriche da Giordano Bruno come da Giovanni della Croce o Caterina da Siena. A noi viene in mente una bella frase di Lacan (nel libro compare anche un riferimento biografico alla vita del grande psicoanalista parigino), contenuta in un suo seminario: «Ogni forma vivente ha in sé qualcosa di stupefacente, di miracoloso; non esiste alcuna tendenza verso forme superiori». Come nel caso del sogno – letto non tanto come ri-produzione di qualcosa di passato quanto, in un suo valore di quasi preveggenza, come costruzione che indica al soggetto le sue vie d'uscita, il sogno quindi come officina di «un'opera di riparazione» (ma già per i greci esso era un momento curativo) –, anche nel caso delle supervisioni ciò che si rende possibile è il superamento di quelle che Freud chiamava *potenze psichiche*. In quel passaggio in più grazie al quale il messaggio rivolto dal paziente all'analista viene da questi a sua volta portato al supervisore (passaggio che, oltre a costituire un mo-

mento di “conforto” per il terapeuta, rappresenta una garanzia per l'analizzante), è possibile aprire il discorso del soggetto alle sue potenzialità, svincolandolo da un legame insidioso come sempre è quello duale e leggendo, in particolare, le resistenze inconse del terapeuta al lavoro di cura posto in essere dal paziente. Esiste infatti, ci pare, una forma di potenza psichica che potremmo chiamare *il buon senso terapeutico*, una necessità – all'apparenza civile, ma che in realtà rivela l'orrore del terapeuta per la propria posizione – di misurare e adeguare le parole, i sintomi, le difficoltà del paziente ad un modello ideale di normalità; ed è questo, per l'esattezza, che impedisce di ascoltare ciò che realmente si muove nel discorso del soggetto che parla.

Il testo di Finzi prende in esame la lista di quelle formazioni reattive che, secondo Freud, dovrebbero arginare la pulsione sessuale e indirizzarla lungo vie più socialmente accettabili, aggiungendo però a quelle classiche (disgusto, pudore, vergogna, morale) sollecitudini, compassione e senso della giustizia. Il pregio della teoria di Finzi è nello svelamento della falsa coscienza di questi “buoni sentimenti”, in realtà produzioni di un inconscio che si mette al servizio del mantenimento dei vincoli incestuosi. Superando una certa – si spera desueta – retorica analitica, non esiste infatti alcun inconscio da liberare (questo forse spiega la freddezza con cui Freud accolse i surrealisti che pure lo avevano eletto a loro riferimento teorico), c'è piuttosto un soggetto che lavora per liberarsi, dopo averne riconosciuto la parte che vi ha lui stesso avuto, dei suoi vincoli

inconsci, del suo bisogno di relazioni incestuose con l'altro. Capita, in passaggi cruciali dell'analisi, di osservare una resistenza ad entrare nella problematica appena affiorata, una resistenza che si colora, spesso, del sentimento di vergogna. Un paziente, ad esempio, realizza per la prima volta che la sua idea di mettere su casa e separarsi dalla madre non era resa difficile, come pensava fino ad allora, dal morboso attaccamento di quest'ultima ma, al contrario, dalla propria dipendenza da lei, dall'angoscia che la madre possa venirgli a mancare. E qui, di colpo, il discorso si blocca su un'autolamentazione: lui che si pensava adulto e ora si scopre ancora bambina... questo non è bello, anzi è proprio una vergogna. Ora, dove leggere la cifra del vincolo incestuoso? Forse nel riconoscimento del proprio (assolutamente umano) attaccamento all'altro? O in questa reazione di vergogna che subentra e che, non a caso, interrompe l'elaborazione del paziente vanificando la precedente presa di coscienza, la quale potrebbe rivelarsi fondamentale come anticipazione del giudizio (su di sé, sull'altro, sul loro legame) ed essere il precedente psichico di un'operazione di separazione? Non c'è dubbio che è questo appello allo standard imperante di normalità (questo, come diceva Freud, «circoscrivere la pulsione all'interno di confini ritenuti normali»), alla morale corrente che stabilisce cosa sia un “adulto”, non c'è dubbio che è grazie a ciò che il soggetto riconferma – dopo il passo tentato nominando il suo bisogno di lei, andando oltre la teoria delle colpe dell'altro – il legame patologico con la ma-

dre. Il soggetto si riabbona all'incesto in nome dell'Ideale (essere adulto) e ripristina, nella vergogna, la funzione del super-io che non potrà far altro che tenerlo a una distanza di sicurezza dalla possibilità di riconoscere e assumersi la responsabilità del proprio atto.

«Con gli "effetti dell'amore" abbiamo visto come affrontare un'analisi, attraversare un'analisi, sia impadronirsi di una "scienza dei vincoli" che permetta di dissipare i fumi dell'amore incestuoso». Ma – scrive ancora Finzi – «non esiste malattia che non sia malattia sociale: il nostro male è sintomo della malattia di qualcun altro». «Le potenze psichiche si rivolgono sempre a un ambito sociale: ma è un finto sociale, inesistente, che si deve adattare alle esigenze della soggettività». Come dire: per non ingaggiarsi in un patto di parola con l'altro reale, il soggetto insiste nel suo dialogo interiore e solipsistico con un altro virtualizzato e privatizzato, reso un doppio di se stesso.

Perciò la lotta contro le potenze psichiche «è la riconquista di un territorio che appartenga a noi e agli altri». Mentre le potenze psichiche stringono, strozzano il sociale nella relazione segreta con l'altro dell'incesto, l'altro-complice, tirato dentro il proprio fantasma masturbatorio piuttosto che eletto a proprio partner concreto, compagno di strada in carne ed ossa. In questo caso, suggerisce Finzi, le potenze psichiche non hanno funzionato da limite, perché il limite, in realtà, «apre sull'infinito che è implicito in esso».

Il limite che il soggetto in un'analisi rimodella, che diviene spazio fisico ma soprattutto mentale, cioè teoria personale, è la base per ritrovare – come



Giorgio de Chirico,
La famille du peintre, 1926.

direbbe Freud –, nella realtà, l'oggetto. Per ridargli il suo statuto sociale. La Cosa originaria è così lavorata dal soggetto e sottratta vuoi alla nostalgia melanconica vuoi alla voracità bulimica, e, colta nella sua differenza assoluta, può aprirsi alla sorpresa del soggetto.

Se, in *Sul monte della preda*, non manca mai l'approccio clinico (si leggano in particolare le pagine dedicate alla malattia di Alzheimer, letta nella sua relazione con una certa verità dell'amore!) né quello etico (ritrovato nelle pieghe del lavoro onirico del sognatore), uno spazio decisivo è riservato anche alla politica (il penultimo capitolo s'intitola "Sdegno e capitale"). La politica, anche, della psicoanalisi, di ogni analisi, che vuole l'atto del soggetto mai privo di effetti sul mondo. Finzi esprime chiaramente cosa un'analisi non deve essere per affermarne poi i reali obiettivi. «Ciò che rende spesso vacua la psicoanalisi è che l'interpretazione all'apparenza tutta diretta a scovare nel quotidiano il bandolo di profonde verità nascoste, manca ciò che l'intreccio strutturale ma superficiale del vivere va compo-

nendo. È nell'a-fondo della tecnica interpretativa che il complesso delle potenze psichiche può sopravvivere indisturbato a un'analisi. Più che dei cattivi sentimenti un analista dovrebbe farsi carico della portata distruttiva dei buoni. L'Inc che chiede a gran voce di essere analizzato è meno interessante di quanto vorrebbe». Mentre gli obiettivi del percorso di una cura dovrebbero essere ben altri che la ricerca della causa o del colpevole. Non è questo il luogo su cui soffermarvisi, ma tutto l'ormai trentennale lavoro di Finzi (nonché di Virginia Finzi Ghisi) ruota intorno a questi tre cardini dell'analisi: il ritrovamento del luogo della fobia, il restauro delle teorie sessuali infantili, e la revoca della "prima decisione" (scelta fatta nell'infanzia contro l'altro, e che ha in verità l'effetto di tessere con lui una relazione di tipo incestuoso). Non si tratta tanto di passaggi privati di una storia personale, nel senso di qualcosa di segreto, quanto di un lavoro iniziatico verso la dimensione soggettiva per eccellenza, quella del legame sociale. In questo senso l'invenzione freudiana si rivela essere un percorso di formazione (di educazione nel suo più complesso e alto significato) del singolo rispetto al suo compito nella civiltà. Il luogo della fobia come lavoro sul limite e sulla legge, il restauro della teoria e del pensiero come fattori di civilizzazione del godimento, quella revoca della prima decisione che, sola, può dischiudere gli effetti benefici e non mortali dell'amore: tutte queste sono scansioni logiche, ma anche reali, che più volte dobbiamo riaffrontare nel corso della nostra esistenza. Anzi, la nostra esistenza è la lotta contro le po-

tenze psichiche, a favore di forme d'amore che ci guariscano e che non uccidano (la guerra è un altro tema forte presente nel libro).

La nostra formazione, come soggetti, poi come psicoanalisti, non può essere un fatto tecnico o professionale, a meno di non intendere la tecnica come la intendevano gli antichi, come invenzione, astuzia, gioco col quale, insieme, portare avanti il mondo, creare il mondo. Senza il timore – quel rispetto umano che, ancora, è un altro nome delle potenze psi-

chiche – di riconoscere che i nostri atti e le nostre parole d'ogni giorno (non certo i grandi proclami senza alcun esito) sono movimenti che incidono sulle sorti del creato.

Chiudiamo, a questo proposito, con la citazione di un passo col quale Sergio Finzi (che abbiamo peraltro avuto la fortuna di avere come nostro supervisore, un po' di anni fa, al Dsm di Pordenone) concludeva un suo vecchio articolo sulla fine dell'analisi. In esso si parla del «potere che le parole hanno diffondendosi nell'aria

di modificare, fino ai confini dell'universo, il sistema della natura [...]. Potere fisico delle parole non in quanto significano qualcosa, ma in quanto materializzano un pensiero e ne fanno, secondo una curiosa suggestione di Ferenczi, un muscolo, un muscolo che in una misura o nell'altra, modifica il mondo. Così per Poe un battito di mani, facendo vibrare l'atmosfera, e l'etere al di là di essa, può colpire ogni singola cosa dell'universo. E una dichiarazione d'amore può far nascere una stella in cielo».

Godo tra fracasso e fetore di automobili. Se penso a un luogo di tortura, l'immagino tra prati fioriti e canti di grilli. Del resto non posso fare altro che innamorarmi di questo inferno, per sopravvivere. A tale mondo mi condanna la civiltà scientifica, mamma industria onnipotente. Una volta si servivano i Principi, oggi si serve l'Industria. Cioè gli Imprenditori. Ti rifiuti di servire? Creperai solo. Ti ribelli? Sarai eliminato. Chi tocca l'Industria, muore.

Avvelena l'aria, ci uccide lentamente – ma non dobbiamo protestare. L'Industria è sacra, non si tocca! Come i coccodrilli egiziani, come Dio! Perché più di Dio, l'Industria vede e provvede, assicurando a tutti soldi e soporiferi.

E impossibile distinguere il sano dal marcio, in questo mondo-mercato dove tutto è offerto e vantato come ottimo bellissimo magnifico miracoloso unico. I prodotti industriali e quelli ideologici – dall'arte alla scienza – sono lucidi e seducenti, indiscutibili e risolutivi toccasana. La merce è preziosa – sia Bach che l'acqua gassata – e chi compra gode.

Tutto è opinabile perché tutto sembra possibile. Il nostro biribara culturale nasce da questa goffa disponibilità dei gruppi e degli individui, questa apertura a ogni cosa, questo aspettarsi di tutto – e crederci. Credere che da un momento all'altro ci debba toccare ogni benessere e felicità. Che la fatica e il dolore quotidiani stiano lì lì per essere cancellati da un evento miracoloso: l'evento tecnologico scientifico.

Adenina

SABATINO CIUFFINI

Il metodo delle scienze (ricerca a oltranza perché “tutto è possibile”, ma anche “vero” provvisoriamente) è stato assunto da tutte le altre discipline. I risultati sembrano perniciosi per l'uomo e per le società. Questo nostro vivere nel momentaneo e nel continuamente mobile, porta incertezza e angoscia. Di sicuro c'è solo il futuro; ma è come una tavola tra le onde tempestose alla quale noi naufraghi cerchiamo, lottando spasmodicamente, di attaccarci, col dubbio che sia solo un miraggio.

Dalle mani rapaci dei nobili e dei preti siamo caduti nella bocca di industriali e di mercanti. Bisogna dare ogni giorno a qualche padrone il nostro quarto di sangue. Ma pretendere che lo si dia con amore o per amore, è troppo.

Abbiamo bisogno di essere domati come buoi o cavalli per poter essere ammessi nella società in cui viviamo. Se non riescono ad addomesticarci, siamo considerati sradicati, fuori legge o peggio. Quando parliamo di noi stessi, dimenticando questa realtà, nascondiamo l'animale e mettiamo in mostra la ragione: quella ragione che, nei rapporti di ogni giorno, si manifesta come uno strumento raffinato al servizio della nostra ferinità.

La nostra “natura” si trasforma effettivamente nel corso della storia degli uomini. Ma non cessa di restare, anche se con sapone e sorrisi, sempre terribilmente ferina.

Tratto da Sfregazzi.

Dispositivo poetico di emergenza,
Guido Guidotti Editore, Roma 1988.

Ricordo di Donald Meltzer

MEG HARRIS

Ho iniziato a lavorare con Don 46 anni fa, all'età di sette anni, e non ho mai smesso, anzi spero di non smettere mai.

I genitori di Don erano ebrei emigrati dalla Lettonia. Don li descriveva come «il miracolo della sua vita». Non lo forzarono in nessuna direzione specifica, ma incoraggiarono invece i suoi interessi nascenti – e ne sono un esempio le lezioni di equitazione al Central Park.

Da bambino non era studioso. Come Keats, non lesse un libro fino alla prima adolescenza, anzi si affermò tra i compagni come un lottatore, tanto che a scuola era chiamato “il Tozzo Belcher” [Belcher era un famoso pugile, ndt]. Lo stesso accadde quando diventò membro dell'Istituto Britannico di Psicoanalisi e infine si fece espellere.

Negli anni seguenti, dopo essersi sposato nella nostra famiglia letteraria, si affezionò sempre più alla lettura – drogato di lettura, diceva lui – tanto che ci superò tutti. In quei giorni gli si aprì un nuovo mondo meraviglioso, quello della poesia, che costituiva uno dei piatti principali nella dieta conversativa della famiglia, con il suo contorno di accese discussioni e dispute. Da questo ambiente emerse il Clunie Press (fondato da Mattie e Don in memoria di mio padre, poeta e insegnante). Tuttavia la passione per l'arte e l'architettura, che non lo lasciò per tutta la vita, data al tempo in cui, all'età di otto anni, viaggiò per l'Europa per sei mesi con i genitori.

Riportiamo l'affettuoso discorso pronunciato da Meg Harris in ricordo di Donald Meltzer, scomparso lo scorso agosto. Oltre ad essere stato uno dei massimi teorici della psicoanalisi di scuola kleiniana, Meltzer si era intensamente occupato di formazione ed era spesso presente in Italia dove teneva seminari e gruppi di lavoro. (Ringraziamo la dottoressa Maria Elena Petrilli per averci segnalato questo toccante contributo).



Le immagini di queste pagine sono tratte da Internet.

Era solito dire che già nell'infanzia era stato affascinato dal paese che aveva prodotto Winnie the Pooh. Poi, da studente di medicina a Yale, si imbatté negli scritti di Melanie Klein. Il suo desiderio di venire in In-

ghilterra diventò travolgente ed egli falsificò i documenti del suo servizio militare pur di essere steso sul divano del suo ambulatorio, conscio che lei sapeva bene di non trovarsi semplicemente davanti a un simpatico, sportivo ragazzino americano. Egli comunque non fu un anglofilo acritico. Lo facevano infuriare l'antisemitismo e la xenofobia, che considerava endemici nel sistema britannico.

Fino al momento dell'incidente d'auto con Mattie, aveva una notevole forza fisica, che gli piaceva usare lavorando la terra. Nei fine settimana coltivava frutta e ortaggi – godendo non solo dei frutti ma anche del fatto di armeggiare con i macchinari e con la terra. Aveva una passione per gli alberi, che piantava ovunque visse. La sua casa preferita fu probabilmente la fattoria sulla collina a Buttermilk, dove Jonathan ed Elaine tenevano i suoi cavalli. «Ci sono problemi anche in Paradiso», commentò una volta cupamente, dopo un'accesa discussione familiare. Da studenti ci divertivamo parecchio a parlare, a discutere, a ridere, a lavorare nella fattoria, a ballare danze scozzesi a Capodanno. Egli si deliziava delle bizze dei suoi puledri e dei suoi nipoti, ed era un acuto osservatore del loro sviluppo, senza però cieca indulgenza (eccetto, forse, che per la prima fanciullezza, che considerava sacrosanta), ma con grande interesse per i nodi

cruciali dello sviluppo del carattere. Apprezzava molto il lavoro manuale e voleva che capissimo l'umanità del lavoro fisico. Quando volevamo qualcosa, ci insegnava sempre a costruirlo, mai a comperarlo. Quando qualcosa era rotto, insisteva perché lo prendessimo da parte e provassimo a ripararlo – come nei fine settimana passati a sventrare il fornello, nonostante la costante necessità di produrre pasti per 10 o 15 ospiti della casa.

Don era elettrizzato dal flamenco e dal ballo latino-americano, e negli ultimi anni prendeva lezioni di tango con Catharine. È risaputo che ballò la samba in piazza San Marco. Fino agli ultimi mesi di vita, in casa sua non mancava mai la musica, di generi diversi. Era un buon giocatore di tennis e costruì almeno un campo di tennis.

Benché definisse il suo atteggiamento verso la vita come di “adamantina allegria”, confessava di essere sempre un po' depresso, a causa dello stato del mondo. Faceva donazioni generose alla Oxfam. Detestava la tirannide e l'ingiustizia; era uno di quelli per cui, come dice Keats, «le miserie del mondo sono miserie e non li lasciano riposare». Come Blake, vedeva una speranza per l'umanità nelle relazioni e nei desideri individuali appassionati, e li considerava sinonimi di salute mentale. Il disagio mentale o l'atrofia li vedeva radicati nella sottomissione delle persone al potere gerarchico – forma peculiare delle istituzioni – obbedendo alla frusta di ciò che egli chiamava “irritabilità”. Credeva che la psicoanalisi potesse aiutare il mondo, facendo sì che le persone smettano di fare affidamento sul proprio guscio



esterno di adattamento e si rinforzino invece nell'intimo.

Egli era, come tutti sanno, un eccellente oratore e parlava senza annotazioni scritte, tenendo sempre a mente il duplice impegno di istruire e di intrattenere il pubblico. Il peggior giorno della sua vita, diceva, fu quando si trovò a parlare in favore del movimento di liberazione in un cinema pieno di spettatori, venuti da ogni parte d'Italia per vedere un film indiano basato sul *Memoir* di Bion. Quel giorno, il film indiano non si vide affatto.

Nei suoi ultimi anni si divertì a tentare di imparare il greco, e considerava i suoi fallimenti con interesse, perché diceva che gli davano la possibilità di guardare dentro se stesso, a quegli aspetti della sua personalità che erano ineducabili.

Grazie alla sua abilità nel fare distinzioni a cui nessun altro pensava, e di conseguenza nel mettere a fuoco il cuore essenziale di un problema, molti gli hanno attribuito un eccezionale acume intellettuale e hanno interpretato i suoi successi in questo campo come risultato di questo acume. Egli comunque non era d'accordo. Era sua sincera opinione che la pratica della psicoanalisi non richieda alcuno speciale grado di intelligenza. Non vedeva la psicoanalisi come un *fare delle cose* ad altre persone, ma piuttosto come uno “stato di riposo” nel quale, se ascolti con sufficiente tranquillità, affiorerà semplicemente il miracolo della madre e del padre dentro di te e di tutta la conoscenza che possiedono.

Amò la vita fino alla fine e certamente non «andò quietamente in quella buona notte».

*Traduzione dall'inglese
di Luigina Battistutta*

Sofferenza, dolore, creatività

Da un reparto di terapia intensiva pediatrica

STEFANO FREGONESE

Ho ripreso a fare formazione, in ospedale, ai gruppi di anestesisti e infermieri dell'Unità di Terapia Intensiva Pediatrica e delle Sale Operatorie. Il mio è il lavoro del poeta e del sovversivo: devo tener alta la guardia di fronte all'abitudine e alla consuetudine. Professionisti che abitano il confine tra la vita e la morte, cedono pian piano di fronte alla pervasività dell'orrore che s'insinua, non con il clamore dell'eccezionalità ma con la costanza della quotidianità; della morte cogliendo non l'unicità ma la mediocrità che deriva dalla ripetitività seriale. Io presto loro la mia angoscia di fronte ad un cuore che s'arresta e che non saprei rianimare, di fronte ad un respiro che cessa e non saprei riprendere. Presto loro la mia impotenza e la mia incapacità, il mio disorientamento.

A volte non sento neppure ciò che dicono ma raccolgo i loro sguardi, uno ad uno, concentrandomi sulle pieghe della pelle, sul colore dell'iride o sul nero della pupilla, come si mette a fuoco il muro buio di una galleria che si imbecca, dando leggera torsione al polso per aumentare la velocità della moto, e vincere l'inquietudine che prende nel varcare la soglia, confidando che non sia solo disegnata sulla parete come in certi cartoni animati, ma che conduca altrove; ed io m'inoltro in questi sguardi carichi di aspettative, gravidi di immagini pronte a trasformarsi in racconti ma ancora buie in attesa di una luce, di un'emo-

Il testo qui riprodotto è tratto dal manoscritto *Ospedali d'Oltremare*. Ogni riferimento a situazioni reali, a fatti realmente accaduti, a persone realmente esistenti è inevitabile e casuale al tempo stesso. Saramago scrive che tutto ciò che non è vita è letteratura, ma io non sono così sicuro della possibilità di distinguere tra le due cose.



zione che le riveli nella loro autentica drammaticità. Sono occhi belli di ragazze giovani o donne che sanno cose, dell'esistere e del morire, per conoscere le quali ad un poeta non basta una vita. Ma spesso manca loro la poesia e il coraggio per conoscere ciò che sanno.

Questa notte ho finito *L'ultimo scalo del Tramp Steamer* di Alvaro Mutis e *Il nostro bisogno di consolazione* di Stig Dagerman. Ho letto anche un gradevole dialogo tra Magris e Pressburger sulla pagina del «Corriere». *La saggezza del mare* di Björn Larsson e *Sentieri nel Ghiaccio* di Werner Herzog li tengo sul comodino, allontanando d'un tanto il momento di riporli nello scaffale, quasi a risarcimento per averli letti d'un fiato. Questa pulsione alla lettura accompagna e lenisce l'ansia leggera

che mi ha preso. L'ansia si acquieta nel fare. La fame nel leggere. Il desiderio nell'ascoltare. Leggo Mutis, De Luca, e Grøn-dahl. Cambio disposizione ai mobili, stampo e distribuisco copie dei miei scritti, anche quelli scientifici. Invio all'«Ippogrifo» un articolo rimasto nel cassetto. E raccolgo parole, dal gruppo di uomini e donne che approdano al mercoledì, come onde, sulla spiaggia lunga e sabbiosa del mio ascolto; e osservo Elena, anestesista che muove i suoi pensieri nel terreno indistinto dell'etica della vita e della morte; e strizza gli occhi azzurri, e per un attimo non sai se vuole piangere o ridere, fino a quando apre il sorriso che non è mai definitivo perché in fondo allo sguardo c'è ancora una domanda e una paura. La stessa di quel giorno, ch'era ieri anche se sembra ormai lontano d'anni, in cui mi parlò di Marco e della morfina e di quell'allarme che disattivò insieme alle proprie speranze ingenuie di poter soprafare la paura e l'ingiusta morte di un bambino. Osservo Elena, anestesista che mi fissava negli occhi mentre parlavo alla riunione che improvvisammo quella mattina. C'erano tutti quelli della Terapia Intensiva, anche Marina, la segretaria del primario. Ada, il primario, continuava ad asciugarsi gli occhi ma parlava come se fosse ad una conferenza, pacata e professionale.

Incazzato era Silvio, sei mesi e non so quanti bambini dopo: «Non sono "dottor morte", piango da solo chiuso nel cesso

dopo che mi è morto un paziente, e quando devo prendere la vena a un bambino di tre mesi penso di avere un coniglio tra le mani; ho due figli e nessuna consapevolezza mi concederebbe di infilare un ago in un bambino, o di togliergli il tubo dell'ossigeno».

Mi guardano con occhi sospettosi. Fanno cose che non t'immagini e temono che io voglia togliere loro di dosso la corazza che a volte ostentano, a volte sopportano come il prezzo da pagare. Impietosi con loro stessi, sanno il valore di una difesa ma non la sua fragilità. Capitani di ventura, sempre ingaggiati dalla morte, hanno la vita solo avanti a loro. Se gli chiedo di fermarsi a guardare indietro temono l'imboscata del dubbio. Eppure mi chiedono di essere il prestigiatore che trasforma il coniglio in bambino, che restituisce umanità al loro lavoro.

Trasformare un bambino in coniglio per poterlo salvare. Per potersi scrollare di dosso lo strazio d'un pianto che s'appiccica alle orecchie, e che nessun sapone riesce a lavar via. Io sono il sapone che scioglie l'angoscia, ma sono anche il disincanto che si porta via la magia. L'ospedale non è il lager, è il luogo della sofferenza subita, non di quella inflitta. Subita da tutti. Qualcuno che si adopera per trasformare la sofferenza in dolore, e il dolore in creatività: questo è ciò che manca. Ci siamo inventati allora gli incontri del mercoledì, che è un'idea, un'escogitazione che piano piano ha preso forma nella mente di ciascuno, uno spazio di umanità e di fantasia dove anche i conigli diventano bambini.

Mercoledì con un gesto inconsueto, Ada, il primario, chiude la porta scorrevole. Nel cucinino del reparto rimaniamo in cinque: Ada, Michela – capo-

sala – e Giulia ed Eleonora, anestesiste anziane, Barbara ed io. Una infermiera è morta in un incidente stradale. Ci sono momenti di cordoglio. Altri fantasmi si presentano. Il caposala di un'altra Unità che pochi mesi fa si è suicidato do-



po aver appreso di essere colpito da malattia incurabile.

Giulia è il medico che venne a cercarmi, un anno fa, quando lavoravo al quinto piano, in patologia neonatale. Fu di poche parole, quelle necessarie. Disse che anche in Terapia Intensiva c'era molta sofferenza. Iniziai ad incontrarmi settimanalmente con medici e infermiere del reparto. Giulia apparve e scomparve in un paio di occasioni, senza mai fermarsi. Fu presente quando si parlò di accompagnare alla morte un bambino che non era umano tenere in vita. Ci fu anche quando morì Joe di Maggio, un bambino di sette anni appassionato di videogiochi che se ne andò sbaragliando gli alieni del terzo livello. Ma non parlò, Giulia. Ascoltava attenta e triste, di tanto in tanto vedendo cose che a tutti noi rimasero invisibili.

Oggi invece è arrabbiata. Curiosa e arrabbiata: «Come sopportare di affrontare una malat-

tia il cui esito è certo», domanda. Dico che la vita è una malattia il cui esito è certo. Le strappo un sorriso. Ribatte che ciò che fa la differenza, tra vita e malattia, è il dolore. Mentre lo dice sa di mentire. Sorride ancora. Il problema non è il dolore ma l'allettante baratto tra il dolore e l'anima. Meglio stoicamente darsi la morte quando si è ancora coscienti evitando di dover cedere anima e corpo. Ventun grammi è il peso dell'anima. Il dolore ancora non è stato pesato. Giulia sa molto più di quanto non dica, sull'argomento, quattro volte tanto.

Ad Eleonora la vita impone l'amaro baratto: si prende in pochi mesi il fratello e il marito, divelto da un infarto; le lascia due figli bambini, in cambio. È una bella donna cui il dolore ha imbalsamato l'anima. Tutto ciò che dice, con una parlata larga e popolana, non riesce a mantenere il calore della vita, freddandosi piuttosto in uno spazio intermedio tra lei e te che l'ascolti. Calore e sensualità devi andarli a cercare dietro il ceruleo degli occhi, se riesci a fermare quella loro instancabile fretta di passarti oltre. Ma, è impaurita. Imprendibile. I suoi agiti sono messaggi duri che lasciano poco spazio alle interpretazioni: il suo bisogno ha l'urgenza di una rianimazione.

Accanto a lei Barbara, infermiera, trentacinque anni, madre di Filippo 4 anni, vedova. Da poco. Se un anno è poco. Per Filippo è troppo. Barbara non manca mai alle riunioni. Mastica una cicca e mangia Nutella. C'è un vaso di Nutella da due chili sul tavolo della cucina del reparto. Non finisce mai forse perché viene subito rimpiazzato. Mentre spalma la crema marrone sulla fetta biscottata mi sfida sardonica: «Lei dotto-

re, che è psicologo, sa perché mangio tanta Nutella?».

«Io so perché la mangio io – ribatto – e lei?».

Lei ride. Se piangesse sarebbe la stessa cosa.

Tutte donne, tutte concordi a rifiutare, a parole, l'insopportabile lezzo che la morte lascia dietro di sé, o la malattia. Invece sono lì come soldati in trincea in pausa di combattimento e di compatimento, a nutrire immaginarie ribellioni contro il destino. Michela raccoglie il silenzio, che come una rete imbriglia pensieri informi, indicibili sensazioni, lasciate andare nell'aria assaporata di caffè della cucina: «Di solito passo di fretta, oggi mi sono fermata. Non mi fermo mai nemmeno a casa mia. Per me la sosta è vietata, la multa troppo salata. Fare mi distrae. L'angoscia è come l'ombra di mezzogiorno, ti sta addosso e non riesci a sfuggirle, se corri e corri la calpesti se ti fermi diventa una pozza di pece che non ti lascia più andare».

La lascio andare e il mercoledì successivo non trovo nessuno. Io cazzeggio su e giù tra il reparto e la cucina. Non ho pranzato. Non c'è neppure il vaso della Nutella sul tavolo. Arriva Roberto. Candido. Dice che non c'è nessuno. Dico che c'è lui. Dice che ha sempre pensato di non saper cosa dire a queste riunioni. Dico che già sta dicendo qualcosa.

Ridacchia. So già che dovrò arginare. Arriva Francesca. Ha un problema e lo espone. Roberto aiuta. È un pensatore inconsapevole. Ha l'aria del bambino che non riesce a farsi un amico. Dice sempre quello che pensa. È un uomo ad una dimensione. Ha molta esperienza. Specializzando è stato in Belgio poi al Centro di Ricerca; è passato per la Clinica

Privata prima di approdare all'Ospedale Pubblico. E ora sono già dieci anni.

«Dieci anni fa le tonsille si facevano con la "ghigliottina", bastava un niente e sfioravi la carotide. In un'ora un bravo otorino ne faceva setto, otto».



Il bravo otorino compare, come evocato. È Sergio. Si ferma a bere un caffè. E racconta. Annusa e racconta.

Nessuno racconterà invece la tragica storia di Caterina, venti mesi, figlia del sole sudamericano e vittima delle nebbie sociali padane. L'attacco epilettico è iniziato alle nove di sera, e la disperazione l'ha vinta sulla paura di un rimpatrio solo alle sette di mattina. Caterina e la madre sono clandestine. La madre pensa che rivolgersi ad un ospedale significhi autodenunciarsi alle autorità; allora aspetta fino a quando è troppo tardi. Non sa che il turno di notte lo copre Silvio. Quel Silvio che andò di persona in tribunale e se ne uscì sventolando il decreto di scarcerazione temporanea per il padre di Erika, ricoverata in Terapia Intensiva. Padre ammanettato e figlia intubata si scambiarono uno sguardo di libertà. Quello stesso Silvio che ritorna dagli uffici amministrativi con un codice

sanitario temporaneo, escamotage burocratico perché le cure di quel che resta di Caterina, da qui in avanti, se le accolti Borsani, assessore regionale alla salute pubblica, camerata e complice di Fini e Bossi, legislatori di confine.

Oltre i confini dell'umano buon senso, la storia dei prelievi del sangue. La racconta Sara caposala degli ambulatori. L'azienda ospedaliera compra una nuova macchina per le analisi del sangue. Di tre laboratori, uno per presidio, se ne fa uno. Disagi, tempi d'attesa più lunghi, un po' d'iniziale confusione, prezzo scontato da pagare alla logica dell'ottimizzazione – economica, non sanitaria –. Ma la macchina utilizza provette che hanno dimensione doppia rispetto a quelle di una volta. E raddoppia anche il volume vacuo preimpostato. Le infermiere, che vent'anni fa si aggiornavano leggendo studi americani sui microprelievi, maneggiano provette vampiresche che succhiano doppia quantità dalle vene dei bambini. Madri accorte esprimono l'angoscia loro e dei bambini. Fino a ieri si arrivava a prelevare 15cc di sangue al massimo. Oggi la misura standard è 30cc. Per un adulto significa poco, ma per un neonato prematuro è un rischio. «Non siamo vampiri, siamo coglioni – sbotta Sara –, coglioni e impotenti, perché abbiamo perso la capacità di lotta che avevamo trent'anni fa. Mi vergogno e m'incezzo ma davanti al tecnico mandato dalla direzione generale, che ci illustra i vantaggi della nuova procedura, la mia protesta si accartocchia sull'arroganza del fatto compiuto: così è».

Mi alzo e ringrazio. Lo zaino dell'Acchiappapensieri è pieno. ■

La formazione nello psicodramma

SUSAN DAL MAS

EDUCATRICE «Mi dispiace che non venga detto, allora lo dico io, qualcuno non parla perché ha paura di dover andare in centro a giocare».

Silenzio.

EDUCATRICE «Ma è vero o sto parlando solo per me?».

«Sì, non si può fare a meno di farlo (il gioco)? A cosa serve?».

«Noi preferivamo quando si discuteva».

PSICOLOGO «Ma quali sono i sentimenti che vi provoca il gioco?».

«Vergogna, disagio...».

«Imbarazzo... di stare al centro (del gruppo). Fastidio perché quando sei lì è diverso (rispetto alla situazione reale)».

«Non capisco lo scopo del gioco, è imbarazzante e intanto voi non ci date nessuna risposta».

«Sì, vorremmo uscire da qui tranquilli, invece abbiamo ancora più domande in testa...».

Queste sono poche ma importanti battute che sono state rivolte dagli operatori di una comunità terapeutica agli psicologi, durante una supervisione condotta con lo psicodramma analitico. Questa comunità ha fatto quattro anni di supervisioni col metodo tradizionale e da un anno si sta formando con lo psicodramma, essendo stata fatta una richiesta particolare di lavorare in modo diverso. Frasi importanti che arrivano dopo un anno e che ci hanno messo al lavoro sul significato di fare formazione agli operatori e supervisione di casi clinici attraverso lo psicodramma analitico.



Padri e figli, disegno di Luciano Leonardo Preo.

In particolare ciò che fa problema è il momento del gioco, la parte centrale del dispositivo psicodrammatico. Non è facile giocare in un ambiente di lavoro (e quindi in un gruppo reale), ci si sente in imbarazzo, a disagio, non si capisce il senso. Effettivamente qualcosa nel gioco sfugge, ed è proprio questo qualcosa che fa dello psicodramma uno strumento particolare e importante nella formazione.

Ma cosa significa fare formazione?

Più facile dire che cosa non è la formazione, chi fa formazio-

ne, nell'immaginario degli operatori, dovrebbe dare delle risposte, meglio se adattabili ad ogni situazione.

Evidentemente viene richiesta una risposta che colmi una mancanza, pacificante, un sapere acquisito che permetta di avere un (immaginario) controllo della situazione, di ristabilire un equilibrio (tra ansia dell'operatore e angoscia del soggetto?). In sostanza una terapia al bisogno.

Ci è stato detto: «Vorremmo delle risposte che ci mandino fuori di qui tranquilli, invece ogni volta... nuove questioni». Se lavoriamo da una posizione che mette al centro il soggetto, allora la formazione non può essere "dare un sapere preconstituito", quello che possiamo (o dovremmo?) dare è un sapere che mette al lavoro, non un sapere che tappa una falla nel rapporto con l'utente o con i colleghi ma un sapere che aiuta a superare la ripetizione, che spinge a chiedersi delle cose, che spinge a provare delle soluzioni che, in quanto rivolte a dei soggetti, non possono essere mai definitive.

La ripetizione è un incontro mancato.

Lo psicodramma analitico in questo senso è paradigmatico. Nel lavoro con lo psicodramma (e in particolare nella supervisione attraverso tale strumento) i componenti del gruppo portano delle questioni, delle impasses che in certi casi possono essere rappresentate attraverso il gioco.

Viene rappresentato un fram-

mento di una situazione ritenuta significativa dal conduttore della seduta, dopodiché si chiede ai partecipanti e al gruppo di lavorare sul gioco stesso e su ciò che ha evocato e provocato.

Il gioco nello psicodramma ha la funzione di svelare qualcosa che di solito ha difficoltà a farsi vedere (ma non a farsi sentire). Capita, infatti, che a volte nei propri comportamenti si ripetano dei cliché, dei modi di fare e di pensare che inficiano il nostro lavoro. Il gioco spinge a dire: «Questo non lo avevo pensato». Il gioco cioè, dà la possibilità di rimettere in discussione delle situazioni che sembrano ovvie. Di scoprire qualcosa di nuovo poiché le cose che vediamo su di noi possono portare a riflessioni su ciò che facciamo.

Attraverso il gioco, i soggetti incontrano più facilmente la dimensione della sorpresa, dimostrando che ciò che si fa, per quanto risolutivo in una situazione, in un'altra, con un'altra persona, in un altro momento, con un operatore diverso, può essere inadatto. I soggetti possono riconoscere come nel lavoro sociale sia necessario mettersi continuamente in discussione dal momento che non esiste una soluzione definitiva.

Più facile a dirsi che a farsi. Che cosa significa per ciascuno mettersi in gioco, stare al gioco, giocare?

Stare al centro della scena dà la sensazione di perdere un po' il controllo. Tanto più che c'è chi osserva e forse potrebbe esprimere dei giudizi.

In questo strumento, infatti, una parte fondamentale del lavoro è quella in cui gli osservatori, quelli che stanno fuori dal gioco, leggono la situazione con i loro occhi, e non con

quelli dell'attore, dandone a volte una lettura diversa.

Il gioco permette di cambiare la propria posizione, il proprio punto di vista, mentre l'osservazione provoca un'ulteriore elaborazione.

È un altro aspetto dello psicodramma utile per capire come non ci possa essere risposta se non nel confronto con l'altro.

Purtroppo non è così scontato pensare che un errore, una immissione non sia una cosa da nascondere bensì da portare in superficie. Spesso ciò che fa problema lo si vorrebbe evitare (ma non è forse il modo migliore per trovarselo sempre davanti?).

Ma perché il gioco funzioni bisogna guardare alla situazione, non al collega. Bisogna riuscire ad attraversare lo sguardo, a vedere qualcosa di noi nell'immissione che stiamo attraversando. Allora si vedrà come gli operatori non sono gli unici a non trovare le soluzioni, vivere le nostre mancanze ci aiuta a capire di più i nostri pazienti.

Mi chiedo: ci può essere formazione senza cambiamento? Ed esiste una possibilità di cambiamento senza rischi? Cambiamento nel modo di lavorare con i colleghi, con gli utenti ma anche e soprattutto con se stessi, riflessione sul nostro desiderio nel lavoro, sulle nostre paure, resistenze, imbarazzi.

L'imbarazzo di scoprire qualcosa di sé rispetto a sé, qualcosa che gli altri vedono in noi. «Perché devo farmi certe domande? Sono qui per lavorare, non per mettermi in discussione». Ma nel nostro lavoro noi ci entriamo sempre con la nostra soggettività.

Non possiamo pensare di non portare nel lavoro le nostre idee, il nostro vissuto, le nostre esperienze.

Allora, la formazione per fun-

zionare dovrebbe provocare sempre una sorpresa, una rottura, ci dovrebbe spingere sempre ad un cambiamento, come una verità nuova, e scomoda, che ci costringe ad aprire gli occhi. Proprio come il gioco nello psicodramma.

Ecco perché il formatore può dare uno spunto per leggere una situazione, ma la nostra mente deve essere aperta al fatto che non esiste la risposta universale, e che anche la tecnica più giusta va continuamente messa in discussione: «Quando un sistema funziona, è già ora di criticarlo», diceva qualcuno che la sapeva lunga (sottinteso Franco Basaglia).

E allora chi è il formatore?

Il formatore non è una persona che dà le risposte, bensì è qualcuno che offre degli strumenti per trovarle queste risposte.

A partire dalla considerazione che non esistono risposte universali, il lavoro di formazione dovrà portare ad acquisire la capacità di domandare, cercare, provare.

Questa visione della formazione, sebbene più problematica per chi la riceve (e per chi la fa), è sicuramente più rispettosa del soggetto in quanto non dà all'operatore delle risposte perché sarebbero le risposte di un altro. Dare delle risposte precostituite significa pensare che l'altro non c'è, che non può trovarle da sé, o che gli è richiesto solo di eseguire senza pensare.

Mentre una formazione che crea soggetti al lavoro e non esecutori, apre continuamente nuove questioni. Ad esempio, ammesso che la formazione sia un percorso di cambiamento soggettivo, posso chiedere agli operatori del sociale di farlo? Oppure ciò non dovrebbe essere piuttosto un punto d'arrivo, una scelta? ■

Curi con quello che sei

Percorsi formativi in un'esperienza di gruppo terapeutico

PAOLA FORTUNASO

Parlando dell'analisi didattica e della relazione terapeutica come strumento di cura Carl Gustav Jung sosteneva che ogni terapeuta cura con la sua persona e che non può spingere il paziente oltre al punto al quale lui stesso è arrivato. In questo senso la formazione personale del terapeuta diventa un imperativo imprescindibile per ogni pratica che abbia quale fine la cura dell'altro.

Secondo James Hillman «l'analista ha sogni, emozioni, sintomi, con i quali deve restare in contatto, come il medico "si tiene" aggiornato seguendo la letteratura più recente. In tal modo l'analista tenta di mettere in pratica la massima del "medico, cura te stesso", applicando a se stesso la sua medicina. Soltanto mantenendo il proprio polo attraverso la dialettica con i propri sogni, fantasie, emozioni, e sintomi, egli può essere d'aiuto all'analizzando».

In tal senso si può considerare la formazione come un obiettivo impossibile, per riprendere il titolo di questo «Ippogrifo», impossibile nel senso di non poterla compiere e completare una volta per tutte. La formazione non va intesa come un aumento delle conoscenze teoriche o tecniche, un aumento quantitativo del sapere, ma allude ad un percorso, del quale si può conoscere l'inizio, ma non si intravede la fine, percorso che per essere formativo deve trasformare, nel senso di "amplificare"; «[...] l'amplificazione – sempre secondo Hil-

[...] l'analisi considera il corpo con meticolosa attenzione; osserva e ascolta il corpo come una esperienza. Esso è il vaso in cui ha luogo il processo di trasformazione, e l'analista sa che non ci sono mutamenti durevoli se il corpo non viene colpito.

JAMES HILLMAN

lman – indaga le cose libere dalle loro rigide e abituali collocazioni. L'amplificazione pone la mente di fronte a paradossi e tensioni; rivela la complessità [...]. La definizione, al contrario, in quanto inchioda le cose, produce disagio».

La formazione come percorso deve poter aprire nuove prospettive dove, sempre secondo Hillman, «le domande non producono risposte precise ma suscitano invece un processo che si limita a sollevare nuove domande e a indagare ulteriormente nella vita. Il significato è estratto dall'ignoto; si scoprono cose che potrebbero difficilmente essere immaginate, proprio come Socrate, per mezzo di domande, suscitava verità sconosciute da Menone».

L'esperienza di un gruppo terapeutico avviato, assieme a due colleghe nel Centro diurno Villa Bisutti del DSM di Pordenone, ha assunto una valenza sicuramente formativa in quanto è stato in grado di porci di fronte a "paradossi e a tensioni", obbligandoci a porre domande, a tentare di abbozzare delle possibili risposte con la naturale conseguenza di aprire invece quesiti nuovi.

Retrospectivamente, direi che il lavoro in un Centro diurno attraverso lo stretto contatto con il paziente, il confronto con l'équipe, la gestione di attività riabilitative e di dinamiche anche conflittuali, ha maturato in noi competenze utili all'avvio di un'esperienza di gruppo più strutturata. Finalmente poteva prendere forma l'idea di misurarsi con un gruppo non più legato ad un'attività ludica o artistica, ma strettamente terapeutico.

In effetti il Centro diurno, per com'è pensato e organizzato, favorisce naturalmente al suo interno una vita comunitaria con le sue regole implicite ed esplicite più o meno condivise e rispettate; così l'esperienza dello "stare in gruppo" appartiene già di fatto sia ai pazienti che agli operatori. L'idea, ancora grezza e solo abbozzata, è stata poi condivisa, rielaborata, arricchita da tutta l'équipe del Centro diurno. Questo momento di pensiero condiviso anche con gli operatori che poi non avrebbero concretamente condotto il gruppo è stato decisivo per *fondare*, come direbbe Franco Fasolo, il gruppo, per legittimarlo, conferendogli uno spazio mentale (nella testa degli operatori), uno spazio fisico (una stanza preferibilmente silenziosa della casa) e un tempo (un giorno e un orario preciso all'interno delle attività della casa).

Condurre un gruppo all'interno di una struttura significa inoltre inserirlo in un luogo protetto: mi riferisco alla mag-



Alberto Savinio (1891-1952), *Figure in una stanza*, 1930.

giore serenità e tranquillità da parte di noi operatrici nell'affrontare tematiche spesso dolorose per le pazienti, in quanto sostenute dal resto dell'équipe che avrebbe saputo contenere e accogliere il disagio anche dopo la seduta.

Il gruppo viene indirizzato a sole donne, sia per la ormai certificata maggioranza del femminile sul pianeta Terra sia per il ricorrere, nelle storie di vita di queste pazienti, di esperienze simili, legate alla difficoltà di separazione dalla famiglia e a ripetuti fallimenti nei rapporti interpersonali.

Ci siamo immaginate di poter allargare questi discorsi, che fino ad allora tendevano a rimanere chiusi nell'ambito di un setting individuale, mettendo ognuna delle partecipanti nella condizione di poter condividere le proprie difficoltà e problematiche con tutte le altre. La vivacità e la ricchezza della discussione risentiva notevolmente della presenza di pazienti che avevano capacità empatica, di elaborazione e di

identificazione e che riuscivano ad esprimersi senza eccessivi timori di essere giudicate.

Con molta fatica abbiamo tentato di creare condivisione tra le pazienti, e pertanto il nostro sforzo era rivolto ad aprire i discorsi a livello del gruppo, discorsi che altrimenti tendevano regolarmente a chiudersi coinvolgendo solo la singola paziente e le operatrici. Si creava spesso, cioè, l'effetto "ping-pong": ogni paziente si rivolgeva direttamente a noi escludendo di fatto il resto delle altre, cioè il gruppo, ricreando quindi il setting individuale all'interno di una realtà che si voleva invece grupppale. Le altre partecipanti non coinvolte non potevano di conseguenza che assistere passivamente alla "partita".

Aprire i discorsi ha significato resistere alla tentazione di dare risposte per aprire interrogativi nuovi, rivolgendoli e rigirandoli al gruppo. Non abbiamo lavorato interpretando il disagio, ma chiedendo alle pazienti di esprimersi, di dare una for-

ma al proprio malessere e a quello delle altre partecipanti. Le tre operatrici presenti nel gruppo erano: una psicologa, un'infermiera ed una tirocinante psicologa. La presenza silenziosa, ma non certo persecutoria, di quest'ultima è stata sempre ben accettata dalle pazienti, in quanto la sua funzione era di apertura, di ascolto e non di controllo come lo è quella più strettamente sanitaria degli operatori di ruolo. La sua presenza, in particolare, testimoniava il fatto che non c'è un sapere universale predefinito, appannaggio di specialisti già formati, ma che si è sempre *in formazione*, che il sapere lo si costruisce nel *qui ed ora* della relazione. E, nel caso del gruppo terapeutico, si tratta di un sapere alla cui costruzione concorre ciascun soggetto, a prescindere dal ruolo o dal fatto d'essere paziente o operatore.

Per noi conduttori si è rivelato particolarmente formativo annotare, a gruppo concluso, quello che era emerso in quella seduta; l'aver a disposizione una storia scritta delle sedute ci ha poi agevolato nel creare una continuità tra un incontro e l'altro, oltre a divenire materiale utile di riflessione rispetto all'esperienza più generale. Formativo, ancora, è stato scambiarsi alcune impressioni sulle nostre difficoltà di condurre e di far circolare la parola. Formative tutte le domande e preziose critiche fatte dalle menti fresche e appassionate delle tirocinanti.

Questa esperienza ci ha segnate «nel corpo», per riprendere la citazione di Hillman posta come esergo a questo articolo, mettendo in discussione molte nostre certezze, come la presunzione onnipotente dell'operatore di sapere cosa è

meglio per il paziente, presunzione pericolosa che lo “costringe” a stare in programmi che vive di conseguenza con angoscia.

Poco dopo l’inizio del gruppo una paziente aveva lucidamente espresso l’angoscia che le suscitava l’esperienza del gruppo, in quanto si diceva terrorizzata dal “contagio”; la ragazza temeva di essere invasa dalla sofferenza delle altre in un periodo di suo discreto benessere. Dopo lunghe discussioni, interpretazioni e tentativi di dissuasione siamo giunte alla conclusione che, forse, il gruppo terapeutico non deve essere pensato in termini totalizzanti come uno strumento per forza adatto a tutti, ma come un’occasione che ciascuno deve scegliere, nel rispetto della soggettività della persona.

Abbiamo inoltre toccato con mano che stabilire la durata complessiva dell’esperienza di un gruppo è decisivo in quanto

mette nella condizione di poter riflettere sul percorso fatto, sui legami che si sono creati e infine permette di riaprire nuove possibilità. Mettere un termine al gruppo ha significato fare i conti con il tempo trascorso: un primo effetto è stato



Padri e figli, disegno di Luciano Leonardo Preo.

quello di non ricordare quando era iniziato. Emergeva chiaramente la pesantezza e la staticità del tempo istituzionale, dove tutto è fermo, sempre uguale a se stesso.

Probabilmente questo è l’effetto iatrogeno dei luoghi di “cura”, nei quali i nostri pazienti vengono spesso un po’ inghiottiti: è la cronicizzazione, la staticità, la morte. Sana è allora la dialettica del sintomo-parola con la quale molti pazienti ci obbligano a rivedere le nostre posizioni. Tutto questo credo si possa chiamare *formazione*.

BIBLIOGRAFIA

F. Fasolo, *Gruppi che curano e gruppi che guariscono*, La Garangola, Padova 2002.

Hillman, *Il suicidio e l’anima*, Casa Editrice Astrolabio, Ubaldini Editore, Roma 1999.

Jung, *Introduzione alla psicologia analitica*, Universale Bollati Boringhieri, 2000.

La formazione a punti

ROBERTO BAGNARIOL

Adesso sì, adesso che va di moda la strategia aziendale, offerta e vendita, trasversale a qualsiasi settore dell’economia, sanità compresa; adesso sì che ci si forma, un po’ ci si sforma, ma soprattutto ci si informa: quanti punti ECM, quante ore, quanto costa?

Chi può, paga, sceglie, si sposta, si forma e torna. Chi non paga ha dalla sua l’azienda che te la offre, la formazione, o la casa farmaceutica che te la omaggia, volo e albergo tutto

compreso. In ogni caso è fondamentale e formativo essere legato agli orari, firmare a tempo, rispondere al test e alla fine ci si ritroverà con un bel gruzzoletto di punti.

Adesso sì che mi sento *à la page*, scusate la parola *retrò*, anzi scusatele entrambe, ma sono un cinquantenne “conservatore” non ancora completamente globalizzato; sono partito tanti anni fa con i punti del fustino e ora fatico a star dietro a quelli del supermercato, della benzi-

na, della ricarica telefonica, della carta di credito.

Solo una cosa non ho ben appreso e chiedo perciò più trasparenza e informazione: con quel centinaio di ECM capitalizzati posso avere a scelta una fotocamera digitale? O la collana completa, magari in DVD, di quelle bellissime, coinvolgenti, appassionanti e ovviamente formative, antiche supervisioni in équipe con Fasolo, Finzi, Ambrosi, Guidi, Galli, Sorrentino, Viganò...? ■

La formazione possibile in psichiatria

Intervista a Matteo Balestrieri

A CURA DI NICOLA BISAN

È una calda mattina di giugno e l'appuntamento con il professor Balestrieri (direttore della Clinica psichiatrica di Udine) è a mezzogiorno, presso il suo ufficio; mi invita a sedermi e la nostra chiacchierata ha subito inizio.

Lo sollecito a parlarci delle questioni più importanti riguardo la formazione dei nuovi psichiatri in relazione anche all'attuale momento storico/culturale, che prevede una corsa verso la tecnica e gli specialismi.

BALESTRIERI Le due aree di maggior interesse per quanto attiene la questione degli "specialismi" in psichiatria sono da ricondurre alla ricerca di nuove molecole di tipo farmacologico, alla ricerca indirizzata alle questioni di tipo genetico e alla implementazione degli interventi indirizzati a migliorare le condizioni psico-sociali. Compito comunque della Clinica psichiatrica è quello di offrire un panorama quanto più ampio possibile delle opportunità di intervento in psichiatria, anche se culturalmente appartenenti a scuole di pensiero molto lontane tra loro: sarà poi il nuovo specializzato a scegliere la metodologia lavorativa più consona al suo percorso culturale.

Chiedo allora se gli specializzandi abbiano o meno delle aspettative riguardo il futuro mondo del lavoro che andranno ad affrontare.

■ Tenendo fermo il tentativo di fornire una base culturale



della materia il più possibile ampia ed eterogenea, vi è da dire che le aspettative si confermano durante gli anni della specializzazione, ma spesso gli studenti arrivano già con delle idee rispetto al loro futuro modo di intervento: nel senso che fin dal primo anno di frequentazione della scuola si riesce già a capire se uno studente è più predisposto ad utilizzare i farmaci e meno la psicoterapia nel corso del suo lavoro, o viceversa. La psicoanalisi è ancora molto "gettonata", molti ne sentono il fascino, decidendo anche di seguire dei percorsi di analisi personale.

Immagino che questo possa avere delle ripercussioni rispetto alla questione del "fare équipe" e della "direzione della cura" (cioè chi tira le fila e ha una funzione di guida nel portare avan-

ti i progetti individualizzati dei pazienti), chiedo.

■ Credo che il fare équipe, tenendo ovviamente conto di tutte le figure professionali, dipenda molto dallo stile del medico; non c'è un modello da seguire a priori, ma dipende molto anche dal tipo di paziente: non c'è solo lo psicotico, ma sono in aumento le forme d'ansia, che devono trovare risposta anche presso il servizio pubblico. Certo i pazienti psicotici sono quelli che magari possono creare più problemi, richiedono maggior sforzo ed impegno anche a livello progettuale e di risorse impiegate, ma è giusto che anche le altre forme di disturbo vengano trattate presso le équipes dei Csm. Non è possibile ragionare come venti anni fa solo nell'ottica della deistituzionalizzazione: la società è cambiata, cambia, non si può rimanere fermi e non affrontare i nuovi bisogni emergenti.

Ecco, rispetto ai nuovi bisogni, alle problematiche sovrapposte, sono necessari nuove risposte e quindi "nuovi atteggiamenti" e contenuti professionali: vengono presi in considerazione?

■ Con tutta franchezza devo ammettere di no; anche perché il fenomeno per esempio del vagabondaggio è più un problema delle grandi metropoli, e anche quello della migrazione non ci riguarda molto da vicino, in quanto le persone che migrano non si fermano a lungo nella nostra re-

gione, sono più di passaggio. Uno dei nuovi bisogni che deve essere affrontato è quello degli anziani affetti da demenza: anche se sempre maggiori risorse vengono impiegate per le cure, sono comunque necessari nuovi studi e l'attivazione di interventi specifici più funzionali. Menzione a parte merita il fenomeno del suicidio: assieme alla Liguria, il Friuli Venezia Giulia ha il più alto tasso di suicidi in Italia; dalle ricerche emerge che la maggior parte delle persone che si suicidano non erano tuttavia conosciuti dai servizi di salute mentale. La questione fa pensare al lavoro da fare per l'integrazione tra servizi diversi, la necessità del dialogo: devono essere investite più risorse per la prevenzione in questo campo.

C'è attenzione nei confronti delle diverse figure professionali che incontreranno i nuovi specializzati?

■ Rispetto a ciò credo che sia necessaria una maggior divisione dei compiti e delle competenze, a partire dalla formazione specifica. Non sempre è una risorsa il fatto che gli infermieri facciano il lavoro che compete agli educatori, e questi ultimi sono in numero così esiguo da non permettere un adeguato svolgimento dei loro compiti. La presenza del Corso di Laurea di Educazione Professionale a Udine sta creando una generazione di educatori che, accanto ad una formazione di contenuto culturale-professionale, valorizza le strutture di riferimento nel territorio, in modo da implementare la formazione sul campo. La importante figura del cooperatore sociale trarrà vantaggio da questi nuovi giovani laureati.



È possibile far dialogare una formazione che arriva dall'alto (dettata da programmi predefiniti) con quella che arriva dal basso (fatta sul campo, per esempio l'esperienza delle Cooperative sociali)?

■ Credo sia fondamentale aprire un tavolo di confronto; non ci sono metodologie precostituite, ma soltanto prassi opportune da seguire; anche visto ciò che prevede la Legge



328/00 rispetto alla co-progettazione, è importante aprire più tavoli negoziali.

Che cosa è cambiato dopo i tagli dei finanziamenti statali alle Università?

■ Parlerei più in generale dell'attuale situazione che vede la presenza nella Clinica Psichiatrica di Udine di quattro psichiatri di ruolo più almeno dodici specializzandi, che di fatto non riescono ad essere impiegati presso il DSM. C'è la netta separazione degli incarichi, per cui ci troviamo nella condizione di non essere impiegati presso una struttura psichiatrica territoriale, anche se la disponibilità a farlo da parte nostra ci sarebbe. Mi piace anche sottolineare un'altra problematica, e cioè quella della impossibilità a effettuare ricoveri al di fuori del Servizio di Diagnosi e Cura. Lungi da me ipotizzare un ritorno al passato con ricoveri di tipo manicomiale: sto proponendo invece quelle forme di breve ricovero tendenti a fornire un supporto ambientale professionale nelle situazioni di crisi, a dare sollievo e supporto concreto alla famiglia (per esempio di un depresso) afflitta da un carico eccessivo, o a eseguire indagini cliniche appropriate. Ci si ritrova quindi nella situazione paradossale che vede i pazienti afferenti all'area psichiatrica ricoverati impropriamente nei reparti di medicina, neurologia o altro. Ribadisco, non è mia intenzione sostenere la necessità di ripristinare i ricoveri sulla base di un vecchio modello ormai superato, ma di fatto ci ritroviamo numerosi pazienti che non trovano risposte adeguate, e che sono costretti a rivolgersi presso le cliniche private del Veneto.

Le competenze relazionali al lavoro

LIVIO BARACCHINI

Il mondo della formazione è attraversato da profondi cambiamenti. In molti ambiti si pone l'accento sulle cosiddette competenze relazionali. Esse vengono definite in vario modo ma possono essere considerate come capacità di apprendimento, di comunicazione, di comprensione della realtà, di autoconsapevolezza e di *Problem Solving*. Nell'ambito specifico della formazione al lavoro esse vengono descritte spesso con un linguaggio di tipo "economicistico" (si parla di "unità formative capitalizzabili", di "crediti formativi", di "bilancio di competenze"). Questo di primo acchito risulta certamente un po' ostico per i professionisti dell'aiuto e dell'educazione. A ben vedere però la necessità delle competenze relazionali rimette in campo il concetto di formazione come educazione della persona, sia pure nell'ottica specifica dell'interazione tra soggetto e lavoro. Le relazioni di lavoro comprendono un complesso intreccio di rapporti: con i compiti assegnati, con se stessi e le proprie scelte, con gli altri ruoli e le loro aspettative e spesso con le istituzioni in quanto tali. Fortunatamente abbiamo a disposizione dei riferimenti teorici e metodologici che possono risultare molto utili.

Con Bateson possiamo pensare almeno a due livelli di complessità ed utilizzare in maniera scientifica anche i nostri errori, dato che «l'unico modo per risalire al sistema di premesse implicite in base a cui l'organismo opera è metterlo

in condizione di sbagliare e osservare come corregge le proprie azioni e i propri sistemi di autocorrezione» (Citato da Sclavi, p. 29).

Winnicott, a partire dallo studio delle relazioni tra madre e bambino, ci porta a pensare ad «un'importante caratteristica del giocare: questa è che mentre gioca, e forse soltanto mentre gioca, il bambino o l'adulto è libero di essere creativo» (p. 101). Il gioco è una modalità trasformativa per la persona e dunque una risorsa preziosa per l'apprendimento, dato che «è solo nell'essere creativo che l'individuo scopre il sé». Secondo Winnicott si tratta poi di sviluppare quella «terza area, quella dell'esperienza culturale che è un derivato del gioco» (p. 176).

Moreno considera che lo sviluppo della persona avviene attraverso i ruoli. I ruoli esprimono l'essenza della persona e prendono forma nel rapporto con gli altri ruoli (chiamati controruoli) in situazioni specifiche, nella concretezza della loro manifestazione corporea, psicologica e relazionale. La persona può assumere potenzialmente tutti i ruoli conosciuti ed anche quelli che è possibile soltanto immaginare. Tali potenzialità si possono esprimere in un ambiente che favorisca la creatività mediante lo stimolo di quella che Moreno chiama la "spontaneità", cioè la disponibilità ad esserci pienamente nella relazione. La spontaneità è favorita dall'uso in particolare di attività di

gruppo nelle quali poter giocare diversi ruoli in un contesto di regole condivise e garantite in primo luogo dal conduttore. Una caratteristica importante del ruolo è quella di essere un "ponte" tra l'esperienza personale e quella sociale o culturale. La metodologia del sociodramma (che comprende anche il *role playing*) consente in particolare di esplorare quei ruoli che rappresentano idee ed esperienze collettive e questo può essere particolarmente utile quando ci occupiamo non tanto di problemi personali quanto di un tema di confine qual'è ad esempio il ruolo professionale, che contiene sia aspetti personali che collettivi. Ci possiamo chiedere come fare una formazione che tenti di tenere conto della complessità di ciò che avviene nel processo educativo nonché dell'esigenza di costruire il proprio ruolo professionale in maniera creativa data la mutevolezza dell'ambiente sociale attuale.

Un primo elemento credo sia quello di proporre nella didattica alcune conoscenze di base che predispongano un "ambiente mentale" il più possibile aperto. Dagli studi nel campo della percezione sappiamo che la stessa "semplice" percezione visiva va considerata operazione di decodifica attiva, che comprende forti componenti psicologiche e anche culturali. Marianella Sclavi ci propone numerosi giochi astratti per comprendere diversi concetti quali le cornici di riferimento che caratterizzano un certo

quadro culturale e gli errori di giudizio che possono essere conseguenti ai processi di semplificazione del pensiero. Essa porta inoltre numerosi esempi di come la comprensione di situazioni sociali problematiche debba passare necessariamente attraverso l'accettazione dello spiazzamento/sconcerto/senso del ridicolo.

La metodologia sociodrammatica e il *role playing* permettono di portare in primo piano ed eventualmente amplificare di volta in volta i processi cognitivi e di azione, favorendo l'elaborazione dei processi emotivi. Tali metodi caratterizzano una formazione attiva, coinvolgente ed efficace. Il *role playing* può essere utilizzato per diversi scopi. In primo luogo per rendersi conto della complessità delle situazioni in cui sono contemporaneamente presenti più ruoli sociali (ad esempio diverse figure professionali), evidenziando quali sono i ruoli in campo e come interagiscono in situazioni specifiche. Nell'ambito dell'addestramento al ruolo il *role playing* è anche il modo in cui è possibile affrontare in modo protetto situazioni difficili o potenzialmente pericolose, ad esempio per comprendere come sarebbe il proprio ruolo in situazioni che allorché si avve-rassero sarebbero particolarmente critiche (ad esempio l'interazione con clienti-utenti particolarmente difficili); ciò nell'ottica di affrontare le difficoltà e mettere in atto processi di apprendimento potenzialmente utili. In un contesto formativo di preparazione al lavoro la metodologia sociodrammatica è utile per elaborare attivamente le aspettative del formando sul suo prossimo futuro lavorativo, per valutare i vincoli e possibilità di realizza-

zione, le prescrizioni di ruolo, il prestigio e lo status. Nel confrontare tali aspettative con i compagni e con i formatori può essere favorita l'autoespressione individuale, il confronto tra pari ed anche l'incoraggiamento da parte degli altri. La metodologia sociodrammatica ci può far apprezzare in pieno la complessità dell'essere umano che apprende, in quanto considera la persona come capace di attivare la propria creatività. Ciò avviene non nel vuoto ma facendo riferimento al qui ed ora delle relazioni in atto. Le attività che

vengono proposte prevedono delle regole che vengano condivise consensualmente almeno nel periodo formativo. Una regola fondamentale è quella di dare dignità concreta agli aspetti emotivi che emergono nelle azioni, riconoscendo che tali aspetti sono fondamentali per la comprensione delle situazioni e per la crescita professionale dei singoli e/o del gruppo. Inoltre deve essere chiaro che in questa prospettiva i processi di apprendimento richiedono un coinvolgimento graduale ma attivo delle persone e del gruppo, per raggiungere ciò che viene definito "riscaldamento" o meglio attivazione della spontaneità o, in altri termini ancora, della potenzialità trasformativa dello spazio di gioco. Infatti i processi che si attivano vanno pensati non come dei semplici giochi ma delle vere e proprie attività di gruppo. Si tratta di lavoro educativo complesso, comprendente la capacità di ascoltare attivamente ciò che proviene dai formandi, di rimandare loro con riflessioni teoriche o proposte di ulteriori elaborazioni attive ciò che emerge dal lavoro formativo stesso. Gli apprendimenti divengono così un frutto del lavoro congiunto, attivo ed appassionato, tra il formatore e i formandi. Ciò può favorire l'emergere della creatività individuale o, a seconda dell'obiettivo che ci si pone, anche il cambiamento istituzionale. Perché questo avvenga occorre che l'ambiente organizzativo comprenda in sé la possibilità di giocare e in certa misura anche di rischiare il nuovo che ogni volta può emergere da azioni significative. Spesso questo tipo di lavoro è molto impegnativo ma fortunatamente vi è la possibilità non trascurabile dell'at-

BIBLIOGRAFIA

G. Boria, *Lo psicodramma classico*, FrancoAngeli, Milano 1997.
S. Capranico, *Role Playing. Manuale ad uso di formatori ed insegnanti*, Raffaello Cortina, Milano 1997.

L. Dotti, *Forma e Azione. Metodi e tecniche psicodrammatiche nella formazione e nell'intervento sociale*, FrancoAngeli, Milano 2002 (seconda edizione).

Paola De Leonardis, *Prevenzione primaria con approccio psico-sociodrammatico*, "Psicodramma Classico", Quaderni AIPSIM, Anno V (2003) pp. 75-96 (abstract su www.psicodrammaclassico/).

J. L. Moreno, Zerka T. Moreno, *Manuale di psicodramma*, Casa Editrice Astrolabio, Roma 1985.

G. P. Quaglino, *Psicodinamica della vita organizzativa*, Raffaello Cortina, Milano 1996.

D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando Editore, Roma 1974.

M. Scavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori ed., Milano 2003.

SITOGRAFIA

A. Blatner, *Role Playing in education* (2002).

<http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>

tuarsi spontaneo di momenti in cui l'umorismo è parte integrante del processo di apprendimento. (Scravi considera in modo originale l'umorismo come metodo e come merito dell'apprendimento di relazioni complesse). Mi è capitato di sperimentare qualcosa di simile ultimamente, in un corso per tecnici della comunicazione multimediale. Abbiamo provato ad elaborare una particolare presentazione di sé di

tipo professionale. Ciò è avvenuto verso la fine del percorso formativo, dopo che avevamo affrontato vari temi, tra i quali i fondamenti della percezione, della comunicazione e della creatività. Fin dall'inizio avevo cercato di contribuire alla creazione di un ambiente favorevole alla spontaneità, cioè alla capacità di essere presenti, vivaci e portatori di novità – anche piccole – nella concretezza del qui ed ora. Le auto-

presentazioni sono state create sul momento, in forma scritta, con poche parole (secondo alcuni canoni utilizzati sui siti web). Ebbene, i lavori che ne sono risultati, che sono stati condivisi in aula, sono stati sorprendenti, creativi, con stili diversissimi e taluni con uno stile intelligentemente umoristico che ha dato la viva sensazione che valeva la pena dello sforzo che era stato profuso nei mesi precedenti. ■

Di corsa, col terrore del tempo che se ne va e degli autisti che incalzano, terrificando motorizzati e pedoni, chiuso in una gabbia di vetri e di lamiera, tra fetore di scarichi e rabbia di gas; di corsa su vortici di ferro d'aria di gomma, a forza di colpi compressi, pistoni e scintille: volo tra l'asfalto e le case rombando felice in un'antica bellissima città che non ricordo bene e non riesco più a vedere.

Le bizze sembrano l'unica realtà degli Occidentali. Diventati padroni della terra, essi si stanno abbandonando ai più sfrenati capricci.

Quello che seriamente preoccupa, è che gli Uniti non sono più attendibili neanche dal lato della follia spensierata e del dollaro facile. Avendo perduta quell'aura seducente del "futuro senza più problemi", sembrano decisi a fare qualunque sciocchezza pur di riacquistare un primato di civiltà che hanno creduto (e noi con loro) di possedere. Siamo in molti a disperarci perché non sentiamo più squillare le trombe d'oro della bambinità.

Ma come mai i "politici" sono così miopi? Perché essi non sono il vero potere ma solo il braccio servile dei signori del denaro: i quali, a loro volta, sono ciechi per tutto quello che non è profitto. Come possono gli uomini di cultura collaborare con tali omettacci? Lo fanno, quando lo fanno, solo per denaro. Questo distacco della cultura dal potere è disastroso per l'Occidente.

Guidano i ciechi, il comando è dei bruti. Nè potrebbe essere altrimenti. Chi ci vede, sta attento a muoversi; chi è gentile rispetta anche le formiche.

Timina

SABATINO CIUFFINI

È proprio del potere non farsi amare ma temere, essere cioè terrorista. Avendo accettato – per volontà o per forza – il terrore del governo in carica, è naturale che gli uomini respingano un secondo terrorismo. C'è però anche il sospetto che il secondo terrorismo sia organizzato occultamente dal primo. I "liberi cittadini", terrorizzati due volte, devono sottomettersi due volte al potere.

Capi "illuminati" non ne abbiamo. I padroni del mondo, con la loro filosofia da treconi, non vanno oltre il lodevole "Merce e Profitto". Nessun progetto ideale, niente amore, niente bisogno di arte (bellezza), niente etica. Questa è la nostra società; e pochi hanno il coraggio di gridare che è orrenda. È vero che boccheggia. Ma rallegrarsi del suo più o meno imminente cascatone, significa anche rallegrarsi della nostra definitiva scomparsa.

Nel mondo manca da mangiare, milioni di uomini muoiono di fame. Manca il pane, abbondano Bibbie e Vangeli.

Secolo felice! Ognuno è libero di andare in automobile o a cavallo a piedi o in aeroplano. Di credere a Dio o al Nulla; di fare famiglia, senza infamia, con donna o con maschietto. Di rubare fingendo di rispettare l'altrui e fare il padrone fingendo di essere proletario. Di andare vestito o nudo; di morire, nell'indifferenza generale, di fame.

Tratto da *Sfregazzi. Dispositivo poetico di emergenza*, Guido Guidotti Editore, Roma 1988.

Non ho l'età

Narrazione e formazione soggettiva

PATRIZIA RIGONI

PREMESSE STORICHE E METODOLOGICHE Da vent'anni scrivo libri, da vent'anni continuo a cercare nuove forme. Per necessità, per compito morale, per una sorta di destino da cui non riesco a liberarmi. Da quasi cinque anni, vivendo a Trieste e dovendo e volendo riorganizzare la mia vita, sono passata dal silenzio della scrittura nel mio studio personale alla condivisione dell'esperienza espressiva in piccoli gruppi. Di professionisti, di insegnanti, di donne, di persone colpite da momenti di difficoltà esistenziale.

Non era prevedibile, un uso tanto nuovo della mia competenza. E dire *competenza* mi suona già molto impegnativo, come se fosse difficile coniugare come competenza una sorta di quotidiana verifica di sé e della relazione con la vita propria, con quella degli altri, con i paesaggi abitati, con radicamenti e sradicamenti dalle cose e dalle ore. Una competenza che si nutre di fatto delle esperienze che hanno tutti, in termini di incontri, di amori, di lutti, di nascite, di bisogni di prendersi per mano, di cercare, di sapere, di trovare. Temi di sempre, temi che fanno le nostre vite, il lavoro, la casa, il pensiero, la gioia.

Così, senza nemmeno immaginare che questa sarebbe stata poi una competenza nel senso più tecnico del termine, ho incominciato quasi in sordina, presso l'istituto di formazione Enaip, a Trieste, dove ho tenuto un laboratorio di autobiografia per donne sui cinquant'anni che volevano rien-



trare nel mondo del lavoro. E sono state proprio loro, queste mie prime "allieve" che scrivevano con me, e che rompevano quel momento fermo del mondo dove bisogna incominciare pur a dire qualcosa, a restituirmi la realtà dei miei strumenti, quella competenza che era lì da formare, e che sarebbe stata niente di più che la circolazione e la messa in comune di conoscenze e tecniche e difficoltà già provate di fronte alla pagina bianca, di fronte a quel grande compito che è ricucire se stessi e reinterpretarsi, alla luce del tempo che avanza e dell'età che si riforma e ci riforma e che ci dà sempre nuovi strumenti di scoperta, nuove possibili rivelazioni.

Lo dico perché queste, improvvise, sorprendenti, ma anche assolutamente serie, sono le premesse per cui passo dopo passo sono arrivata a lavorare per cinque anni continuativi, fino all'esperienza a Pordenone oggi, in un progetto di for-

mazione promosso e sostenuto dal Dipartimento di Salute Mentale, con la collaborazione con l'Assessorato alla Cultura del Comune.

Otto incontri previsti, per un percorso autobiografico dal titolo *Non ho l'età*. Un gruppo formato da una ventina di persone di età diverse, ma accomunate da un momento di disagio e difficoltà; più quattro operatori sempre presenti, e assolutamente indispensabili alla buona riuscita del percorso. Il luogo l'ex convento di San Francesco nel pieno centro di Pordenone, un'oasi assolutamente ideale, per bellezza e raccoglimento in quiete.

IL PROGETTO FORMATIVO Perché il titolo *Non ho l'età*? Volevo questa volta affrontare il tema temporale della divisione della nostra vita in quelle che sono definite normalmente come le varie fasi: infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia. Volevo affrontarle come se davvero ognuno di noi si ricordasse e riportasse alla luce i suoi frammenti, le sue radici ancorate in momenti e situazioni del passato, e ne condividesse nel gruppo gioie e turbamenti; ma poi volevo anche che si riuscisse, insieme, a mischiare in qualche modo le carte, per convincersi che anche questa frantumazione del tempo è in realtà una sorta di espediente per cercare di mettere parentesi significative nella nostra difficile esistenza. Ma ciò non deve irrigidire posizioni, pensieri, sguardi: voglio dire,

possiamo essere molto vecchi già da bambini, e d'altra parte possiamo incontrare momenti di purezza infantile proprio mentre siamo già alle soglie della vecchiaia, a condizione che rimaniamo in contatto con le spinte che ci muovono e con le ferite che la vita ci ha procurato, e che in qualche modo determineranno le nostre scelte, le nostre speranze.

Possiamo giocare meglio da adulti che in asilo, e possiamo insieme ammettere che le infanzie non sono quei paradisi d'oro che spesso tendiamo ad idealizzare; perché spesso è proprio dentro l'infanzia che ci segnano i primi dolori, i primi sensi del tradimento, il fardello angoscioso della solitudine e dell'incomunicabilità. E possiamo reimparare a vivere proprio a cinquant'anni, anche dentro la scoperta del valore del linguaggio e delle parole, veicolo fondante di ogni nostro incontro, condizione a sua volta assolutamente fondante per non farci cadere nel dolore disperato dell'isolamento, del non aver più nulla da dire e da dare.

Così abbiamo incominciato a scrivere insieme, io e i miei venti "allievi", sul grande tavolo quadrato coperto dalla tovaglia verde, e in grande concentrazione, leggendo con passione autori importanti e coinvolgenti che ci aiutavano a infilare il binario dell'espressione (per ogni gruppo e per ogni percorso scelgo autori diversi, con relativa bibliografia adeguata).

Fin dai primi incontri il gruppo ha fatto intendere che non si tirava indietro; nonostante le diverse età, dai vent'anni ai settanta, che mi avevano sollecitato ancora di più nella scelta del titolo, non ci sono state resistenze, ma piuttosto un forte spirito collaborativo, più inteso forse, almeno inizialmente, nel

dovere di fare bene i compiti piuttosto che nell'esprimere veramente se stessi. È straordinario verificare come il gruppo rivela già fortemente, fin dalle prime battute, il paesaggio culturale da cui proviene, le forme ereditate del pensiero comune. Nessuno avrebbe sorvolato, il lavoro a Pordenone è una cosa seria e va rispettato. Tutti con la penna in mano, dunque, e tutti a scrivere, e scrivere, e molto. La cartelletta rossa, le fotocopie perfettamente fascicolate, una serietà d'aula.

Tanta abbondanza di coraggio e di disponibilità mi ha ancora di più convinto che avrei potuto portare autori forti, senza mediazioni. Dal punto di vista metodologico questo conferma quanto sia necessario per me, dopo aver comunque steso il programma da seguire, essere pronta a raccogliere deviazioni e spinte, contrapposizioni e adesioni alle proposte. Man mano che il gruppo si rivela, il mio compito si rafforza: raccogliere narrazione, promuoverla, cercare sempre di più di alzare la ricerca della forma, appena l'urgenza si fa chiara, appena il materiale presentato trasporta i nuovi autori ma soprattutto l'energia e la coesione interna, e fa aumentare la domanda degli incontri, del bisogno di sapere e di capire.

IL GRUPPO Dunque il gruppo di Pordenone si è dimostrato subito tanto disponibile da scavarsi in qualche modo una strada ancora più impegnativa. Ne sono usciti brani assolutamente straordinari, che saranno raccolti in un libro che mi auguro venga pubblicato dal Dipartimento di Salute Mentale, affinché venga raggiunto e confermato quel plusvalore di protagonismo che è davvero in qualche modo l'obiettivo del-

l'esperienza, affinché ciascuno si possa rileggere dopo molto tempo, e possa rileggersi davanti ad un pubblico e con la consapevolezza di aver costituito, grazie alle sue parole, un gruppo di lavoro, un gruppo che è passato da una sorta di assembramento casuale ad una sorta di tessuto organizzato, affettivo, intellettuale, poetico, capace di ascoltarsi e di rispondere alle inquietudini degli altri come alle proprie.

Un gruppo pronto, dopo tale condivisione, ad affrontare le tematiche comuni anche del dolore, della paura, dello smarrimento. Che siano affrontate nell'adolescenza, nell'infanzia sepolta, nella maturità tutta da riprogettare: siamo sempre lì a rischio di cadere in qualche buca, siamo fragili e mortali e nessuno di noi ha la possibilità, di fronte ai nuclei fondanti della vita, di sentirsi nelle condizioni di giudicare o peggio di intervenire, se non a condizioni di immedesimarsi, di ridurre le distanze fino a portarle a zero, di ascoltare con tutto il corpo e la pelle, e di non difendersi dietro quel grande tema abusato e liso che è il tema della *distanza*. Distanza tra sé e l'allievo da formare, distanza tra sé e il malato, distanza tra sé e il mondo.

NODI E veniamo proprio al tema della distanza. O meglio, al superamento del concetto della distanza come fuoco dell'esperienza formativa. Perché è proprio intorno a questo epicentro che l'esperienza della scrittura e della lettura condivisa mettono a nudo sul tavolo le specificità di ciascuno, persino uno stile dell'essere.

Perché è chiaro, fare autobiografia non è un puro divertimento. Fare autobiografia non è nemmeno un tentativo colo-

rato di riempire il tempo vuoto (anche se il ritmo degli incontri può dare sollievo, e sollievo la certezza dell'incontrarsi). Fare autobiografia chiede sforzo e anche fatica, e spesso dolore che ritorna in circolo e su cui bisogna avere argini di affetto per contenere. Ma fare autobiografia non può essere nemmeno, a mio parere, l'ultima illuminazione in termini di formazione, per compiacersi delle proprie avanguardie di programmazione.

La verità è che la narrazione apre conflitti, genera spaccature là dove proprio si cerca di lubrificare, solleva giudizi e pregiudizi e sradica rigidità, consuetudini e inerzie di cui spesso nel mondo del lavoro non ci si accorge nemmeno più.

Perché? Che cosa è mai scrivere di sé? Raccontare ed essere ascoltati. Non raccontare per compiacere, ma raccontare per cercare, proprio mentre si racconta, di farsi nuove domande, e quindi di darsi nuove risposte. Un meccanismo dentro cui si impara, un meccanismo che deve per definizione rimanere sempre aperto, pena la rinuncia alla sua stessa natura.

Cos'è essere ascoltati? Sapere che ci viene restituito quello che noi cerchiamo di trovare con una voce in più, un corpo in più, un'esperienza in più. E non quindi uno specchio, né tanto meno un muro, né tanto meno, ed ancora ne ho più orrore, un pre-giudizio che organizza il nostro pensiero, offerto nel dialogo allo stato di bozza, in schemi precostituiti. Professionali o stigmatizzanti.

Ma tutto ciò accade purtroppo, in ogni relazione professionale, ancora troppe volte; e accade ancora di più nel mondo della psichiatria, dove la "distanza" ha formato generazioni intere di infermieri, di medi-

ci, di dirigenti; e ancora di più dove per ascolto si intende solo e soltanto quello clinico, che è già in qualche modo inficiato di condizionamento disciplinare. Così devo dire, anche questa volta, ho avuto l'impressione che molte persone si sentissero ascoltate più nel laboratorio di scrittura che nei Servizi dove vengono prese in cura; che l'esperienza della narrazione che abbiamo condiviso, con quella ricchezza a volte del linguaggio che è tipica del dolore urgente ed è spesso capace di connessioni che nella nostra quiete ci dimentichiamo, sia stata in qualche modo vissuta più intorno al tavolo che altrove; che insomma il vero tesoro di questi due mesi di percorso è ancora lì dal realizzarsi, e si realizzerà solo a condizione che questi temi vengano portati nelle sedi adeguate, e abbiano una sorta di ricaduta a cascata su altri strati delle professioni, a cominciare dalla ri-motivazione degli operatori, e soprattutto da come e cosa possono ascoltare gli operatori e accogliere nella loro relazione con il malato ma anche nella relazione simmetrica con i propri compagni di destino, con cui spesso le comunicazioni sono superficiali, funzionali, di circostanza e non di reale partecipazione.

E persino che riescano a portare anche loro, gli operatori, nuova narrazione sulle fasce alte della dirigenza, e prendersi così la responsabilità di essere soggetti più attivi nelle decisioni, nelle intuizioni, su quello che fanno e che a volte non dicono. Ho avuto l'impressione perciò e mi sento di poterlo dire, che molto sia da fare ancora "contro" la distanza e a favore dell'*incontro*, sia in modo orizzontale sia sul piano gerarchico, insomma dentro quel grande

serbatoio di parole e gesti che è un lavoro in un'azienda dove i processi ricadono su colui che è oggetto di attenzione, e che deve essere sempre tutelato; molto da fare per raccogliere soprattutto una prassi di *modo di essere* e non una professionalità che sempre di più è messa a dura prova nel suo continuo doversi rivisitare, come si devono rivisitare tutte quelle competenze disciplinari che rischiano, per stanchezza ed eccessi di carico, di arroccarsi dentro le proprie rocche di competenze. Per tutti sarebbe salutare quella pagina bianca, per tutti sarebbe salutare un momento per sé e per i propri mali (mali di vivere certo, ma anche di lavorare); per tutti la narrazione potrebbe riaprire la condizione del diritto di ascoltare, ma soprattutto di essere ascoltati. Così i miei laboratori autobiografici non finiscono con gli incontri, e direi non finiscono neanche nel libro che ci auguriamo assolutamente venga comunque pubblicato, ma solo in quel libro invisibile e continuo che tutti scriveranno nel nuovo modo di impostare i rapporti quotidiani, nel coraggio di dire il non detto, di pensare di appartenere alla comunità di lavoro e non di delegare, di sollevare i nodi e non sotterrarli, di valutare nell'andamento della realtà, e soprattutto nei ritmi del benessere o del malessere delle persone, continuamente, se le scelte effettuate sono valide o assolutamente inutili, per non dire cieche e dannose. Voglio dire, un buon laboratorio di narrazione si riapre proprio quando finisce, e questo mi auguro accada, tra tutti quelli che ne hanno colto l'opportunità e che ringraziano molto affetto dell'ennesima occasione dentro cui mi sono anch'io ri-formata. ■

Perché stare insieme?

Racconto di un'esperienza collettiva

LUANA MIOL

Pordenone 03 febbraio 2003, Via Prasecco 13, ex-Deposito Autolinee Giordani: primo giorno di apertura del nuovo centro sociale Circolo delle Idee. Progetto realizzato dal Dipartimento di Salute Mentale di Pordenone, Azienda Sanitaria n. 6 gestito in collaborazione con la Cooperativa FAI. Pressappoco così recitano le note introduttive di appalti, discorsi e cerimonie d'inaugurazione mancate che anticipano la realizzazione di questa nuova esperienza.

Le stanze al primo piano non erano ancora pronte, il nostro punto di incontro era una saletta dove scatoloni, vecchi mobiletti da cucina bianco e blu fiamma, rotoli di cartelloni, poster e sacchi neri della spazzatura a dimensione condominiale trasformati per l'occasione in capienti contenitori, impedivano di scoprire il colore delle pareti. Dopo diversi mesi tre nuove zone sono state adibite per accogliere i nostri incontri pomeridiani: una sala dell'attività, un piccolo ufficio e una palestra. Queste aree sono utilizzate anche da altri gruppi e associazioni. Ora, i muri del primo piano sono decorati da murales eseguiti dai ragazzi che frequentano il "Circolo", da piccoli e grandi disegni realizzati durante i corsi di pittura qui tenuti e da quadri lignei eseguiti dagli studenti dell'Istituto d'arte della città. Un bel collage di ritmi, colori, esperienze che rendono i locali più vivi e segnati dalla presenza di ognuno dei fre-

Questo ed i prossimi due articoli sono testimonianza di un progetto di socializzazione che coinvolge l'attività di due realtà d'intervento distinte ma integranti: "Circolo delle idee" (COOP FAI) e "Progetto Pordenone" (COOP ACLI), nate oltre un anno fa dalla collaborazione con l'ASS 6 e il Comune di Pordenone. Il progetto intende creare un "ponte" che permetta alle persone con disagio psichico di integrarsi con la realtà sociale della città, per sentirsi parte di essa.

quentanti così che possa essere riconosciuta anche nel reale la mano che gli utenti hanno dato per formare questo Centro. Spazi fisici ancora in fase di sistemazione, spazi mentali da scoprire.

«Salve – dice un giorno un giovane in visita al Deposito Giordani – sono venuto a vedere come funziona questo marchingegno del "Circolo delle idee"», quasi si trattasse di uno strano sistema meccanico. In realtà ciò che circola, ciò che viene a fluire sono le parole, le idee, gli umori e i malumori. Un meccanismo difficile da descrivere attraverso la scrittura, i cui segni grafici sembrano essere limitativi, perché non si portano dietro tutta l'atmosfera che le sale al piano superiore del Deposito Giordani ospitano ogni giorno dalle 14.30 alle 18.00.

C'è tra gli ospiti chi ha cercato di dare una spiegazione del chi siamo; ha offerto una formula quasi geometrica dove poter posizionare il ruolo degli ope-

ratori e degli utenti ai fini di creare un equilibrio, una sorta di disegno leonardesco così stabile da poter essere garantita la sua durata nel tempo. «Noi esistiamo per dare lavoro a voi operatori. Voi operatori esistete per aiutare gente come noi». Per fortuna questa definizione sembra scricchiolare sempre un po' davanti a frasi del tipo: «Mi siete mancati. A casa mi sento solo. Non ho altro posto dove andare». Oppure forme di ribellione del tipo: «Non sono obbligato a venire qua. Voi non mi potete mandare via». Piccoli segnali di una scelta: lo stare assieme anche solo per condividere il tempo, i silenzi. Il progetto di realizzazione di questo centro sociale è nato con l'intento di offrire un luogo dove le persone potessero socializzare attraverso varie forme espressive e potessero conoscere la realtà della città attraverso incontri "micro", per poter poi rivolgersi ad una macro-scoperta del territorio. Se queste erano le attese iniziali ben presto ci siamo dovuti scontrare con la realtà. Era impensabile procedere per due livelli: uno "micro" e uno "macro". Non potevamo creare un mondo a parte dove giocare, inventare, ricercare, conoscere e poi pretendere di rintracciare tutto ciò anche fuori. Quel *fuori* che rischiava di essere sempre più un estraneo se preso in questa logica di contrapposizione, sempre più un diverso tra i diversi, difficile da sostenere e da guardare in faccia. Alla luce di queste importanti riflessioni iniziali, in

quest'anno e mezzo di vita del "Circolo delle idee", abbiamo lavorato al fine di valorizzare la soggettività nel legame sociale, perché come ricorda Sandro: «Ognuno al suo posto è grande agli occhi di chi sa chi è».

È la diversità a diventare il tema di queste giornate in via Prasecco, una diversità che deve aprire alla curiosità, all'accettazione e alla messa alla prova. Osserva Claudio: «Siamo come il giorno e la notte, un precipizio e la vetta, il fuoco e l'acqua. Siamo gli opposti messi insieme per creare energia». Il convivere all'interno di questo ambiente fatto di energia, di spazi, di vita a volte produce effetti positivi di complicità, altre volte difficoltà ed incompatibilità.

Il mezzo da noi utilizzato per affrontare tutto ciò è implicito già nel nome del gruppo: la comunicazione intesa nell'atto di rendere condivisibili i pensieri, le idee, le parole. Si tratta di un percorso dove più che parlare

in termini di riabilitazione sembra opportuno coniare il concetto di "abituazione" al linguaggio. Non si tratta cioè di dare di nuovo abilità al pronunciare delle frasi quanto piuttosto di prendere una sana abitudine al condividere, al dialogare. Questo presuppone il diritto alla parola e all'ascolto ma anche il dovere degli stessi atti. Non sono passi obbligati di una abilità, quanto l'accettazione culturale a partire dal singolo dei propri impulsi alla curiosità, al desiderio e alla tensione verso l'Altro. Il percorso non è certo lineare; a volte è più facile «dimenticare, far finta di niente scomparendo dalla scena. Può darsi conviene... questa è impazienza, è ansia. Così ti lasci vivere, perdendo negligenemente i valori in cui credevi come in un pozzo senza fine mostrando poi di non valere niente... gli obiettivi difficili non possono essere un sogno!».

Poiché non crediamo che tale percorso sia solo un volo pin-

darico, tutti i giorni ci mettiamo alla prova. Facciamo appello alla nostra competenza e cerchiamo una formazione nuova, nel senso di *dare forma* a ciò che la tecnica abbozza e la pratica dovrà modellare e plasmare. Il Deposito è, dunque, un cantiere aperto dove sono coinvolti utenti ed operatori. Operare in senso terapeutico e soprattutto in senso sociale porta con sé la messa in discussione di un sistema che spesso sembra essere quasi esclusivamente basato su interventi che agiscono per arginare le acuzie e le crisi delle persone. Qui è in gioco un senso nuovo, un modo non psichiatrizante o sanitario di agire. Si tratta di aprire ad uno spazio e ad una presenza che accompagna i giovani nel loro percorso di cura, affinché si mantenga vitale l'idea che i ragazzi riasumono con lo slogan: «In Via De Paoli (DSM) andiamo in "pasticceria" e con il Circolo andiamo in pasticceria». ■

Un progetto per l'abitare sociale

DANIELE PASSARO

Nell'ottobre del 2003 è iniziata per me un'esperienza lavorativa del tutto nuova: nel mio breve percorso all'interno del "sociale" non mi era ancora stata data una libertà così ampia dal punto di vista dell'organizzazione di modalità e tempi di lavoro. Ciò che fin dalla sua presentazione mi era sembrata una "sfida", si è poi effettivamente rivelata tale al momento della sua messa in atto: un progetto sperimentale, il cui obiettivo è l'aiutare persone con problemi psichiatrici alle

spalle a ricostruire quella rete di relazioni sociali ed interessi che portano ad usufruire al meglio del proprio tempo libero. L'idea è che gli utenti del programma organizzino assieme a noi e prendano parte ad attività e gite, proprio affinché essi costruiscano relazioni con noi operatori e con gli altri del gruppo. Il passo successivo che ci aspettiamo da parte dei ragazzi, sarà la loro volontà di instaurare nuove relazioni anche all'esterno del gruppo stesso e di partecipare

ad altre attività spontaneamente e senza il nostro aiuto.

Il concetto chiave, su cui la mia attenzione si è focalizzata sin dall'inizio è quello dell'"abitare sociale": abituato come sono a ricercare quanto di meglio Pordenone possa offrire per il mio tempo libero, sono rimasto colpito dalla presentazione fattaci dagli operatori del Dsm, secondo la quale i nostri utenti hanno un gran bisogno di abituarsi alla ricerca attiva proprio di questo tipo di stimoli,



in altre parole di riappropriarsi delle opportunità che questa città offre per il soddisfacimento di un bisogno che a mio avviso non deve assolutamente essere ritenuto secondario: il bisogno di vivere al meglio il proprio tempo non dedicato al lavoro o non trascorso all'interno di una "struttura" in cui tutto sia già organizzato.

Il ruolo principale di noi operatori è dunque quello di "ponte" tra gli utenti del programma e le possibilità di intrattenimento o di arricchimento culturale offerte dal nostro territorio.

Una scelta importante, da noi condivisa con la nostra referente, è stata quella di non avere in mano alcun tipo di profilo personale dei nostri utenti. Dovendo infatti condividere con loro momenti al di fuori di una struttura terapeutica, mi è sembrato giusto il fatto di conoscerli a poco a poco, attraverso la vita di gruppo che abbiamo via via sviluppato tutti insieme. In questo modo, la conoscenza dei ragazzi (e tra i ragazzi) si è consolidata in maniera del tutto naturale, come avviene in un qualsiasi gruppo di amici che si ritrovino per affinità di interessi. Questo tipo

di conoscenza reciproca ovviamente è un'esperienza tutt'ora in itinere ed è molto gratificante il fatto che i ragazzi stessi, del tutto spontaneamente (e con modi e tempi scelti da loro), raccontino a noi operatori ed al gruppo le loro esperienze passate, le loro aspettative e talvolta le loro paure o problemi. Ed è proprio partendo da tutto questo "materiale" prezioso che nasce dalla vita di gruppo, che, tutti insieme, pensiamo alle attività da svolgere di volta in volta.

Di fronte ad una libertà pressoché totale (da molti punti di vista, incluso quello del partecipare o meno) il rischio maggiore – pensavo all'inizio – è l'apatia, o, meglio, il perdersi in una gamma di scelte così ampia da sembrare quasi impraticabile: da dove cominciare?

In questo senso il mio timore si è quasi subito rivelato infondato, visto che i nostri utenti (oltre a sorprendermi per la capacità di darsi e darci subito confidenza) hanno mostrato interesse concreto per le nostre proposte iniziali, anche quando abbiamo richiesto loro un minimo di "sforzo", per esempio nel raggiungerci autonomamente nei luoghi di ritrovo.

Così siamo partiti con un entusiasmo condiviso ed abbiamo iniziato a stabilire alcuni contatti necessari per avere a disposizione innanzitutto un luogo fisico dove incontrarci ed organizzarci. La sala dell'oratorio San Giorgio di Pordenone si presta a tutto ciò; importante tuttavia è che essa rimanga comunque un punto di partenza (centrale in città) per muoverci poi all'interno di luoghi diversi: dalle piscine ai cinema, dalle palestre alle sale conferenze, dai bar (perché no?) ai parchi naturali... e molti altri.

Sono passati quasi nove mesi dall'avvio delle nostre attività: più che trarre un vero e proprio bilancio di tipo quantitativo, mi sembra importante concentrarsi sull'aspetto qualitativo: sebbene il programma coinvolga per ora un gruppo limitato di persone, il fatto che queste persone (pur partecipando con i loro ritmi ed a seconda dei loro interessi) abbiano deciso di non perdere i contatti tra loro e con noi operatori, mi sembra un segnale chiaro e fortemente positivo: una conferma del fatto che ci sia un reale e forte bisogno di un progetto come questo. ■

Riabitare (e riabilitare) la città

GIORGIA BOTTER

«Ciao Giorgia! Lo sai che stasera andiamo a vedere le stelle?». Ad accogliermi con tanto entusiasmo è Luca, un ragazzo che partecipa al progetto di socializzazione, chiamato “Progetto Pordenone”, nato dalla collaborazione tra pubblico (il Dipartimento di Salute Mentale e i Servizi Sociali di Pordenone) e privato sociale (le Cooperative Sociali ACLI e FAI). Rimango piacevolmente sorpresa da tanta eccitazione, perché spontanea e assolutamente contagiosa, almeno a sentire le voci concitate che si sommano a quelle di Luca e che appartengono agli altri ragazzi e ragazze del progetto. Non è passato ancora un anno ma questo manipolo di otto, nove persone è ormai un gruppo ed è per me un piacere raccontarne la storia. Quando ho iniziato il mio lavoro per la Cooperativa Sociale ACLI mi occupavo di un piccolo progetto che come obiettivo aveva il favorire un ritorno al vivere sociale per quattro persone di un paese della provincia di Pordenone; quando il progetto si è concluso, con successo (le persone avevano ricominciato a frequentare, questa volta in autonomia, i luoghi attraversati assieme a me), le riflessioni che ne sono scaturite hanno portato in luce come questa esperienza, se riproposta a Pordenone, avrebbe potuto venire incontro a quelle stesse esigenze manifestate da un’ampia fascia di utenza del Dipartimento di Salute Mentale, benché in questo caso molto più giovane. Queste esigenze,



evidenziate tanto dagli operatori sanitari quanto dai familiari, rispecchiano le difficoltà di una vita vissuta ormai in sordina, slegata dai ritmi quotidiani e cadenzata invece dagli orari un po’ troppo rigidi e comunque “falsati” rispetto al mondo pulsante e vivo della città, quello fuori dalle mura dei vari Centri diurni. In pratica, per molte di queste persone il diritto di cittadinanza valeva solo a metà, perché solo metà giornata veniva “vissuta”, passando il tempo restante in una forma di nuova, ma altrettanto coercitiva, “schiavitù” senza catene. Le terapie farmacologiche, gli orari dei pasti, la chiusura dei Centri diurni definiscono una giornata che, solitamente, intorno alle sei, sei e mezza di se-

ra è virtualmente terminata. E poi? E poi eccoci a pianificare un progetto, che prese le mosse da quella piccola esperienza in periferia, affrontasse il tema dell’emarginazione sociale e si proponesse di aiutare concretamente la rinascita di un legame con la città. Nello specifico si trattava di articolare un progetto che avesse un respiro più ampio del precedente, vuoi per il target decisamente più giovane cui si sarebbe rivolto vuoi per il numero più cospicuo di persone che avrebbe interessato e, fondamentale per comprendere appieno lo spirito dell’“impresa”, ci si proponeva ora di dare rilievo anche all’aspetto preventivo. Perché la prevenzione? Il pensiero di fondo era che se la rete di legami sociali, che si cercava di rendere nuovamente attraversabile per persone che avevano già sperimentato qualche “girone” della psichiatria, poteva divenire tangibile, perché allora non investire sul fatto che ragazzi e ragazze con difficoltà non ancora espresse avrebbero potuto scegliere un approccio diverso alla cura del loro malessere, senza cadere nella “trappola” dello specialismo psichiatrico? Oggi ripensare al tempo passato e valutare i successi raggiunti è una questione che coinvolge direttamente anche gli operatori del progetto: siamo cresciuti assieme e insieme abbiamo imparato che i confini di una città possono essere molto diversi per ognuno di noi. La possibilità di uscire il sabato sera e andare al cinema ha, per



i nostri “ragazzi”, lo stesso valore che ha per noi operatori il peso di quelle confidenze personali scambiate nel pulmino durante gli spostamenti in città, lontane dalla formalità del colloquio in struttura e per questo più preziose. Profondamente convinta che il nostro lavoro non lo si impari se non sul campo, voglio testimoniare la crescita degli operatori, che partiti un po’ allo sbaraglio e assolutamente all’asciutto di nozioni specialistiche, hanno imparato a destreggiarsi nel dedalo della sanità mentale e nelle complessità che sorgono lavorando in un’équipe allargata come la nostra. Hanno saputo leggere le difficoltà senza bisogno di avere un’etichetta che le definisce, evitando così di muo-

versi in maniera prevenuta e favorendo invece l’instaurarsi di una relazione più sincera, in breve, di un rapporto tra persone. Nel rispetto del fatto che stiamo lavorando, e che quindi non possiamo cadere nell’errore di gestire questi rapporti in una dimensione puramente amicale, è vero anche che interagire con i ragazzi dandosi del “tu”, favorendo i contatti telefonici e adottando misure meno rigide di quelle che si impiegano indossando un camice troppo inamidato di professionalità, ha consentito a tutti noi di fare formazione in modo diretto e decisamente più fruibile. Tornando a Luca, che mi annuncia la prossima uscita del gruppo all’osservatorio astronomico, penso all’avventura

iniziata da così poco tempo e ai passi che sta facendo: si è mossa dalla città e ancor prima da spazi più angusti, come possono esserlo le mura domestiche se vi si è costretti, e ora già guarda all’universo. Per noi operatori quell’universo è la metafora dei legami sociali, delle relazioni che il cittadino allaccia con la città, finalmente senza più confini limitanti e dove le frontiere si possono attraversare liberamente. Contemporaneamente, riabilitata anche dai suoi più schivi abitanti, la città riscopre la sua vocazione di comunità aperta e si riabilita alla sua funzione di accoglienza. Un buon esempio di come talvolta sia la malattia a curare un sociale simbolicamente impoverito. ■

Formazione medica e etica della ricerca

FRANCESCO DI BERNARDO AMATO ED ERNESTO RORAI

FRANCESCO DI BERNARDO AMATO (*Medico di Medicina generale, ndr*) Anche se lo spazio siderale sembra essersi accorciato, guardare la terra dalla luna diventa sempre più difficile, dal momento in cui, piuttosto, gli uomini si sono abituati a frugare nel *sottosuolo* e da lì la ricognizione rischia di diventare impossibile. In termini di misure e dunque, nel nostro caso, di equidistanze, c'è da chiedersi, oggi, come e quanto sia possibile per il vecchio uomo restare giusto interprete della sua storia senza perdere il passo con la modernità che lo proietta nell'avvenire. Ammettendolo, si tratta di affrontare ora il tema difficilissimo della possibilità dell'equilibrio nel divenire storico e di commisurarla agli eventi dell'individuo e delle sue azioni. Restringendo poi il campo al lavoro umano, e cioè alle arti e ai mestieri, la possibilità della ricognizione diventa forse meno complicata. Tentiamo così di entrare nel tema assegnatoci su *La formazione impossibile* (*educare, curare, governare*) e intratteniamoci sull'aspetto del *curare*, essendo quello della Medicina il nostro ambito di lavoro. Dei due termini che vanno esaminati, quello della "formazione" è forse il più semplice, ma solo nell'apparenza. Comporta una certa qualità dell'azione in quanto si presuppone che *uno* forma e *un altro* viene formato. Ma non è forse questa la vecchia relazione tra Maestro e Discepolo? Dove consiste allora la perplessità circa la sua "impossibilità"?

C'è uno spazio etereo primordiale, uno spazio etereo agitato dal vento. È questa la sacra nozione che i Maestri posseggono; per essa si conosce quel che è necessario conoscere.

BRHADARANYAKA UPANISAD, 5, 1. Citato in *Buio bianco* di Massimo Scrignòli, Book Editore.



Toulouse Lautrec, *Un esame alla Facoltà di Medicina di Parigi, 1901.*

ERNESTO RORAI (*Medico ospedaliero, ndr*) La relazione tra Maestro e Discepolo è profondamente cambiata negli ultimi 40 anni, al punto di diventare irriconoscibile. Vale la pena di ricordare alcuni eventi determinanti:

a) La pletera di studenti iscritti nelle facoltà di Medicina italiane, che a partire dagli anni Settanta ha reso impossibile un rapporto numerico accettabile tra docenti e studenti.
b) La frammentazione delle discipline e delle carriere. Vi è stato negli ultimi decenni un progressivo aumento del numero di specializzazioni e una frammentazione degli insegnanti, in parte inevitabile conseguenza del progredire delle conoscenze e del numero e potenza degli strumenti tecnolo-

gici. Lo studente di Medicina deve confrontarsi con un grande numero di insegnanti. Il rapporto tra docente e allievo diviene così molto breve, se non addirittura occasionale.

c) La supremazia della tecnologia sulla scienza. Conoscenza scientifica e tecnologia sono interdipendenti, ma le leggi del mercato privilegiano la seconda, perché fonte di lucro. La ricerca scientifica, soprattutto se valutata nelle forme "pure" e nel breve periodo, è invece un "costo". Ebbene, mentre la gestione di strumenti tecnologici richiede una formazione orientata al "saper fare", al *know-how*, l'apprendimento critico della conoscenza scientifica richiede invece una conoscenza molto più complessa, dove il rapporto tra Maestro e Discepolo è un elemento decisivo, per mille motivi, che vanno dalla scoperta delle proprie motivazioni alla necessità di una presenza critica, alla necessità di una guida che orienti nella ricerca delle priorità e dell'etica (il tempo per la formazione non è eterno).

Ebbene questo tipo di formazione è "molto costosa". Se la pratica della Medicina è anche un'Arte, non esiste arte senza rapporto Maestro-Discepolo. Purtroppo gli ostacoli al realizzarsi di un rapporto virtuoso tra chi pratica la Medicina ai massimi livelli e chi deve apprendere o perfezionarsi sono molti e apparentemente difficili da superare. La "mancanza di tempo" è l'ostacolo simbolico della nostra epoca.

DI BERNARDO Il nostro periodo di formazione universitaria, negli anni Settanta, ancora caratterizzato da un certo *eros pedagogicus*, dal quale discendeva la stessa contestazione, mi pare si avvalsesse di quella impostazione cartesiana che, pur dialetticamente avversata, tuttavia considerava la metodologia clinica uno strumento culturale fondamentale, quindi i Maestri e le Scuole ancora significavano qualcosa come un patrimonio non solo di cognizioni ma di applicabilità del pensiero alla prassi, al saper fare; e tutto ciò presupponeva la presenza di una guida nella meditazione delle leggi che orientano l'intelletto al vero. "Guida" diventa parola chiave sulla quale poi sarà necessario tornare. Le università restano ancora il centro vitale dello scontro e dell'incontro delle culture. Maestri dello scorso secolo come Augusto Murri ne percorrevano il difficile cammino: «Io non ho la pretesa di farvi delle lezioni dotte, eleganti, originali; io lascio agli altri anche la gloria di rinnovare il mondo: a me pare che ci siano già mille cose note, che gioverebbe che tutti sapessimo...», diceva. «Una delle cose più utili da imparare e più difficili a conquistare è la lealtà scientifica di riconoscere l'ignoranza di tante cose». E da qui, da questa scuola bolognese, il Novecento si apre al problema del metodo in Medicina e Biologia, e non è che oggi questo non sia più un problema.

RORAI La complessa realtà di una persona che perde la propria salute è solo raramente evidente; quasi sempre dev'essere decifrata, decodificata. Se la tecnologia ci ha dato mezzi che amplificano i nostri sensi (si pensi all'ecografia, alla risonanza magnetica nucleare, alla tomografia ad emissione di positroni), ciò non significa affatto che venga semplificata l'interpretazione dei fenomeni osservabili; anzi a volte le cose si complicano maledettamente... Il compito di "comprendere" ciò che accade e di distinguere il vero dal falso rimane ed è una delle missioni più nobili della Medicina (come di molte altre professioni). La ricerca e dimostrazione della verità è tutt'altro che semplice e richiede un metodo rigoroso. Il punto elevato a cui è arrivata la ricerca scientifica, che si riflette sulla pratica clinica, ha alle spalle secoli di storia ed è frutto di faticosi progressi del pensiero ed enormi sforzi collettivi. Mi sbaglierò (spero!), ma non mi risulta che la totalità dei medici abbia l'umiltà sufficiente per acquisire dimistichezza con gli strumenti logico-matematici e con il pensiero filosofico che è alla base della scienza moderna. Se così non fosse, fenomeni quali "il metodo Di Bella" non avrebbero avuto tanta fortuna. Purtroppo i problemi di metodo sono i più importanti di tutta la formazione di un medico, presuppongono non solo la conoscenza di nozioni e concetti specifici della scienza medica, ma anche conoscenze e competenze estese ad altri ambiti, dalla matematica alla storia della scienza. L'acquisizione di un metodo rigoroso ed efficace dipende più di qualsiasi altra cosa dalla qualità globale delle Scuole di Medicina, dal livello e autorevolezza culturale dei suoi docenti.

DI BERNARDO Torniamo dunque alla "guida" che abbiamo riconosciuto nei Maestri e nelle loro lezioni. Oggi esistono le "linee guida", insieme di sche-

mi e percorsi, a volte poco chiari, se non complicati spesso dalla loro inapplicabilità a singole situazioni non solo per lo sforzo mnemonico della *nozione*, che come tale non può universalizzare la singola situazione, intesa come "dramma" che vive lì e in quel momento la singola persona, la famiglia, il medico, il luogo di cura e tutte le molteplici variabili che si azionano allorché si innesca il processo della *cura*. Perché non è facile ricondurci a schemi prefissati da calepini e bignamini?

RORAI "Linee guida": il termine è un po' fuorviante (una improbabile traduzione dall'inglese). In realtà sono ottimi strumenti, se utilizzati per ciò che possono dare. Purtroppo sono stati apprezzati più dai responsabili politico-amministrativi che dai medici. Ne è stata enfatizzata la capacità di dimostrare l'inefficacia di molte procedure terapeutiche: In altre parole sono state viste come utile strumento di contenimento dei costi. Questo utilizzo, in parte "contro" la classe medica, ha creato inevitabili resistenze. Non si può negare che le linee guida, se formulate con rigore, costituiscono un importante progresso, perché vengono "costruite" con la selezione e rielaborazione delle migliori *evidenze* (altra improbabile traduzione dall'inglese, con significato di "dati sperimentali riproducibili") possibili per un determinato *trattamento*, più raramente per una *procedura diagnostica*. In altre parole si tratta di una procedura molto sofisticata di interpretazione e "lettura" della sperimentazione clinica. L'informatica, il facile accesso via Internet alle banche dati, rende questi strumenti accessi-

bili e verificabili da parte di ogni medico.

Dove sta il problema allora? Semplicemente, esistono pochissime situazioni dove le linee guida sono applicabili. Tentare, come si sta facendo da più parti, di costruire linee guida per ogni decisione, anche dove non esiste una sperimentazione clinica sufficientemente estesa, è un grossolano errore di metodo.

In definitiva le poche vere linee guida costruite su solide basi hanno indubbiamente il merito di aver profondamente modificato alcuni atteggiamenti “di moda”, molto diffusi, ma privi di coerenza scientifica.

DI BERNARDO Per intendersi meglio intorno al concetto di *formazione*, dal senso grave e pregnante, bisogna partire dall'ammettere ancora come fondamentale l'importanza dei Maestri. Cosicché la diade Formazione-Maestro diventa inscindibile e propedeutica ad ogni processo epistemologico. E poiché c'è bisogno dell'esercizio delle funzioni di insegnamento e apprendimento, resta chiaro che il luogo della formazione è la *Scuola*. Ora è da vedere se questo concetto di Scuola è arcaico o tuttavia superato e impraticabile, oppure, se resiste nel tempo, e perciò stesso, essendo attuale, sgombera il campo dal sospetto che – oggi e comunque – la formazione sia *impossibile*.

RORAI Esistono elementi della professione che non sono mutati nel corso dei secoli, altri in rapidissima evoluzione, altri ancora che mutano solo apparentemente (il rapporto medico-paziente è diventato “medico-utente” negli anni Ottanta e “medico-cliente” nel III millennio, i fondamenti di tale rap-

porto sono modificati solo in alcuni aspetti formali). Il metodo scientifico non ha subito sostanziali modifiche rispetto al secolo scorso, ma c'è il concreto rischio che non venga più insegnato. Attualmente è dominante una sottocultura consumistica, pseudoscientifica, troppo sensibile alle mode e alle innovazioni tecnologiche, assunte aprioristicamente come “conquiste del sapere”, come “progresso” (sicuramente un progresso per la spesa sanitaria) e vi è una totale perdita di autonomia nella ricerca dei principi etici (con intromissioni e intrusioni inopportune di ideologie, integralismi e dogmi confessionali). Qualche Scuola resiste, ma la credibilità complessiva di fronte all'opinione pubblica è gravemente compromessa dalla necessità di sottostare alle dominanti leggi del mercato.

Personalmente sono più pessimista perché devo osservare che le stesse Scuole di maggior prestigio stanno perdendo quella sacra, quasi inviolabile autonomia che ne garantiva la libertà di pensiero e di ricerca e che le poneva al di sopra delle parti, garanti di una cultura in continua evoluzione. Il termine *Scuola* non solo non è arcaico, ma ora può divenire una insopportabile provocazione per il nuovo conformismo.

DI BERNARDO Oggi si ha l'impressione che si voglia “scavalcare” l'azione didattica “cavalcando” il metodo dei cosiddetti *studi* che, ratificando il concetto della *evidenza* in Medicina, diventano l'immediato riferimento scientifico, appunto *basato* sull'evidenza, e dettano il comportamento nella pratica clinica e qualche volta rischiano – bruciati nel tempo o sconfessati dalla *metanalisi* – di condizionare atteggiamenti e

comportamenti nell'esercizio della clinica che nei fatti non ne supporta la validità.

RORAI Il termine “*Evidence Based Medicine*” (EBM), dove *evidence* significa “dati sperimentali riproducibili”, è un'inutile precisazione: se così non fosse la Medicina non sarebbe una scienza. C'è stato bisogno di ribadirlo e questo deve far pensare...

In realtà, per convenzione, il termine EBM indica una metodologia di analisi dei dati sperimentali ed in particolare dei dati delle sperimentazioni cliniche relative all'efficacia di alcuni farmaci o all'accuratezza di alcune tecniche diagnostiche.

Poiché l'alternativa, pressoché impraticabile, è quella di leggere migliaia di lavori scientifici originali ogni anno, credo che l'EBM, nel senso sopra riportato, sia un grande aiuto alla pratica quotidiana di ogni medico. Anche qui dove sta allora il problema?

L'utilizzo critico dei dati della letteratura scientifica è un *punto di arrivo* della formazione ed è la pietra miliare dell'*autonomia professionale* di ogni medico. L'EBM non ha nulla a che fare con la formazione.

Voglio fare un paragone per rendere più chiari questi passaggi concettuali: nella vita professionale di un musicista, suonare da solista un grande concerto è un punto di arrivo e richiede siano superate tutte le fasi più importanti della formazione, nonché il necessario specifico perfezionamento. Anche un principiante potrebbe tentare di suonare un grande concerto, ma i risultati sarebbero ben diversi.

Per tornare all'EBM, oggi troppe persone prive di formazione specifica usano a sproposito il termine. Le conclusioni della

ricerca clinica, noi lo sappiamo, vanno sempre considerate provvisorie e devono essere interpretate (esattamente come un musicista professionista deve interpretare un testo musicale). Burocrati e amministratori privi di cultura scientifica sono ora i più entusiasti sostenitori dell'EBM, senza avere i mezzi per capire ciò che dicono.

Pazienza... anche i capolavori di Mozart o di Bach finiscono nelle suonerie dei telefonini e ciò non deve scandalizzare; nulla viene tolto al valore dell'opera originale... purché si sappia distinguere!

DI BERNARDO Ma fino a che punto la praticabilità del metodo che conduce la ricerca e quindi la correttezza del risultato vengono condizionati dalle scelte che detta il mercato, visto che la tendenza è quella del rapporto con una certa economia che tende ad avviluppare nelle sue logiche di profitto anche i comportamenti etici?

RORAI Quest'ultimo punto tocca i problemi più gravi ed attuali della formazione: il rapporto con il mercato e l'etica professionale. Per motivi di spazio dovremo limitare la discussione ad alcuni punti scelti arbitrariamente. Oltre il 90% delle spese per eventi formativi per i medici viene finanziato dalle ditte farmaceutiche. Ne emergono alcuni paradossi, per esempio:

1a) Ogni ditta pretende un ritorno economico. Non esiste formazione così organizzata che non crei aumento di spesa...

1b) Le innovazioni tecnologiche sono una importante opportunità per i nostri pazienti e devono essere conosciute. Quale miglior sponsor di chi è direttamente economicamente interessato alla loro diffusione? È

giusto che parte dei guadagni venga investito in formazione...

2a) Vengono favoriti i medici in grado di dare il miglior "ritorno" economico. Questi saranno privilegiati anche nella carriera (pubblicano di più, guadagnano "visibilità"...). Non solo. Questi medici sono quelli che si assentano di più dal lavoro e devono essere sostituiti. In altre parole le ditte farmaceutiche contribuiscono a selezionare ai vertici della carriera (futuri "maestri") persone dotate di scadente rigore morale...

2b) Chiunque nella professione emerga per capacità, per professionalità, qualità e quantità di lavoro svolto diviene inevitabilmente un buon *mobilizzatore di risorse*. Certamente verrà notato e sostenuto da ditte direttamente o indirettamente interessate. Sarà sostenuto nelle individuali esigenze di formazione. Ciò permette di superare i meccanismi di appiattimento ancora estremamente efficienti nella sanità pubblica. Dunque le ditte farmaceutiche contribuiscono a far emergere nuove professionalità di valore...

3) (Continuate voi).

Quali soluzioni?

Una semplice indicazione è che vi è la necessità di tentare un "governo" della formazione.

Le Aziende sanitarie hanno la necessità di tentare la ricostruzione di Scuole formative e di governare gli eventi sponsorizzati. Ci sembra di importanza decisiva ricercare personalità di cultura dotate di sufficiente autorevolezza da fungere di riferimento per le necessarie scelte delle priorità, viste le pesanti limitazioni di risorse economiche e di tempo disponibili; e per evitare, nei limiti del possibile, le numerose gravi insidie che provengono dagli interessi del potere economico e

politico, ristabilendo per la formazione *l'indipendenza* indispensabile al suo successo.

DI BERNARDO La conversazione, dalla quale molto ho imparato, volge al termine col chiaro delle luci e il carico delle ombre che la luce stessa produce. Resta ferma l'idea del Sapere e la necessità della sua continua trasmissione attraverso l'idea dei Maestri che nel tempo si va trasformando col rischio, come si è visto, di una frantumazione del Demiurgo e dello sgretolamento della creta che egli altrimenti avrebbe plasmato.

A mio avviso salvaguardarne la memoria e l'azione resta compito e dovere della Scuola, in un continuum che cominci dagli insegnamenti primari, a partire dall'uso corretto di penna e calamaio e dagli esercizi di bella scrittura. E perché no, con un po' di esuberanza della *retorica* contrapposta al collasso del linguaggio ratificato oggi dalla Scuola, proprio nella Scuola, che parla ai suoi allievi e alle famiglie con un triste frasario mercantile, traslando persino la terminologia bancaria, fatta di *crediti*, di *debiti*, di *sportelli* e persino di improbabili *portfoli* e naturalmente di *numeri*, non quelli veri della Matematica, s'intende, ma quelli di cui si lagnava l'ingegner Musil (uno che di numeri e di qualità senza uomo dovette intendersene), sospettando che inaridissero l'anima...

È possibile sempre accogliere il "nuovo" che avanza con una riflessione sul "ben dell'intelletto" che già si possiede. L'equilibrio per la formazione è possibile con l'impegno di tutti per il vantaggio di tutti, diversamente assumerà l'aspetto orribile della sua *de-formazione*, ennesima disavventura dello Spirito. L'esilio di Dante continua.

Libertà di scelta per medici e pazienti

IGNAZIO SCHINELLA

LA STRUTTURA DELLA LIBERTÀ:
ESSERE-DA, ESSERE-CON, ESSE-
RE-PER

– Nella coscienza degli uomini di oggi, la libertà viene esperita e vissuta come il bene più alto, di fronte al quale ogni altro bene impallidisce. La modernità, infatti, si caratterizza per il «gigantesco spostamento dal destino alla scelta nella condizione umana» e per «l'antiessenzialismo della teoria dominante [...], che affida il nostro essere a una libertà senza norme» (H. Jonas, 26); in ciò si radica il carattere della coscienza moderna di essere "senza dimora" (*homeless*) che costituisce il "disagio della modernità". Ciò va inteso come la nascita dell'individuo che si costruisce da sé, da sé si dà delle regole, con la conseguenza che il carattere saliente dell'individuo non è più la ragione etica, ma la libertà progettuale. La libertà individuale così intesa non è più vincolata da alcuno criterio di natura etica, ma è una libertà senza vincoli: come diritto di fare tutto quello che voglio, con il solo limite di non nuocere agli altri. Una definizione di libertà, questa, propria già di Smith e della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo* del 1779, ma all'epoca, corretta e inserita in un diverso sentimento dell'io, immediatamente consapevole del legame sociale. Nell'ultimo quarantennio, invece, la libertà si è attestata come la sovranità dei desideri individuali, la libertà di assecondarli e insieme di rivendicarli come diritti. E

IGNAZIO SCHINELLA è ordinario di Etica teologica presso l'Istituto Teologico Calabro di Catanzaro e docente invitato di Filosofia morale per medici della Facoltà di Medicina all'Università «Magna Græcia» di Catanzaro.

ciò anche a motivo delle possibilità offerte dalle biotecnologie. Capita spesso di trovare dichiarazioni di esponenti di spicco della bioetica che stressano a tal punto il *principio di autonomia*, in cui si dà la forma piena della libertà, da configurare la bioetica come lo sviluppo naturale del processo di ampliamento dei diritti dell'uomo, lungo un'asse e un percorso che dai diritti civili ha portato ai diritti politici e da

Il valore più calunniato oggi è certamente la libertà.

[...] Per cento anni la società mercantile ha fatto della libertà un uso esclusivo e unilaterale, l'ha considerata come un diritto piuttosto che come un dovere e non ha temuto di porre, tutte le volte che ha potuto, una libertà di principio al servizio di un'oppressione di fatto. A. CAMUS, *Opere*, Bompiani, Milano 2000, p. 1251.

Di nessuna idea si sa così universalmente, che è indeterminata, polisensa, e adatta e perciò realmente soggetta a maggiori equivoci, come dell'idea di libertà.

HEGEL, *Enciclopedia*, § 482.

questi a una dimensione biologico-sanitaria (M. Mori, 162).

– L'individuo di cui parliamo oggi non è più l'individuo di Kant, vincolato e specificato dalla coscienza morale e dalla legge morale scritta dentro di sé. L'etica attuale afferma il primato delle scelte e delle circostanze, con uno sviluppo della libertà come la capacità di scegliere tra le possibilità che gli si offrono e di scegliere il criterio stesso della scelta «cioè di scegliere un'etica e il fondamento per quest'etica» (U. Scarpelli, 228). In breve, un'etica che pone al centro lo sviluppo della mia individualità, nella forma della "vita bella" invece che della "vita buona", della mia autorealizzazione *ad libitum*? Comunemente, dunque, – ma ritengo anche erroneamente – la libertà viene identificata con *la libertà di scelta*, nella persuasione che essere liberi significhi essere capaci di o avere la possibilità di scegliere. Ma tale forma in cui oggi si presenta la libertà, è l'infima specie in cui si esprime la dignità dell'uomo nella sua capacità di autopossesso e di autodisposizione di sé.

– Un'analisi ben ponderata ci conduce ad affermare che la libertà è un bene, ma lo è solo insieme ad altri beni, coi quali costituisce un'unità inscindibile e sistemica. In particolare, il principio "corpo" e "corporeità", luogo per eccellenza di incontro della libertà del paziente e della libertà del medico, ci aiuta a comprendere la struttura della libertà umana.

In quanto corporeità, in cui si esprime la dimensione personale del suo essere, l'uomo è, per dirla col Piovani, «un volente non volutosi» (P. Piovani, 34), perché «io che voglio, non mi sono voluto» (*ivi*): ovvero la sua libertà nasce da un movimento di passività, di accoglienza e di dipendenza. Il corpo, in quanto figura estesa nello spazio e circoscrittiva, separa ogni uomo dall'altro, presentandosi come un principio dissociativo, affermando l'individualità. Dall'altra parte, il corpo presenta ostensibilmente l'uomo come quell'essere, che è in grado di esistere in quanto deriva da un altro. Ciò significa che è un essere legato essenzialmente e universalmente alla relazione: il corpo fa esistere l'uomo come *coesistente*. Cioché l'essere se stesso dell'uomo è in modo radicale un essere dall'altro, mediante l'altro, e con l'altro: e ciò appare fisicamente nel bambino; mentre l'essere dell'altro, come possono essere il padre e la madre, da cui veniamo originati assume la connotazione dell'essere-per. Appare allora chiara la figura antropologica in cui si dà la libertà umana: *libertà-da*, *libertà-con*, *libertà-per*. Si evidenzia così la correlazione strutturale tra le diverse libertà. L'orizzonte della libertà umana è l'incontro tra le libertà, che non è determinata primariamente dagli oggetti tra cui scegliere, ma inclusione nella propria libertà di tutte le altre libertà. In questo contesto, la libertà dell'uomo non avverte e vive la libertà di altri come concorrente o limitante. Ovvero non vivo la mia libertà in prospettiva di concorrenza, ma di reciproco sostegno. La persona e la comunità, che si dà nel volto degli altri o dei diversi agenti morali (dal medico a chiunque altro) non sono valori

antagonisti, tanto meno sono gerarchizzabili tra loro. In quanto tali, la persona e la comunità sono le coordinate della traduzione esistenziale e storica della libertà. È quello che accade in una famiglia, in cui la libertà è parte della filosofia di amore, in cui ciascuno (figlio/a) è considerato come unico quanto al suo irriducibile valore, ma in cui nessuno oscura il valore degli altri e della famiglia nel suo insieme. La libertà così intesa si identifica con il valore dell'amore di sé e dell'amore dell'altro. In una parola, essa assume il carattere proprio della *responsabilità*, come libertà capace di rispondere ad ogni altra libertà.

– Cerchiamo ora di declinare questa struttura della libertà nel quadro della libertà di scelta per i medici e per i pazienti, facendo dialogare queste due libertà personali, che, bioeticamente, si configurano come *principio di autonomia* o di *autodeterminazione* e *principio di beneficenza*. Entrambi sono chiamati a incontrarsi nella figura della libertà, che è il *consenso condiviso*, che ancora in un linguaggio deteriorato e deteriorante viene impropriamente chiamato e conosciuto come *consenso informato*.

LA LIBERTÀ DEL PAZIENTE: IL RISPETTO DELL'AUTONOMIA E DELLA VULNERABILITÀ Il principio di autonomia del paziente, ovvero il diritto per ogni paziente di partecipare a ogni atto medico o di rifiutarlo, di scegliere se sottoporsi o meno alla cura e ai protocolli previsti, dopo essere stato debitamente informato degli scopi e del percorso dei trattamenti, è un *valore prioritario*, non assoluto, che deve essere rispettato e promosso. Quando il principio nasce, esso ma-

nifesta il volto del rispetto della persona e della libertà della persona in duplice senso:

– il rispetto delle decisioni delle persone “autonome” in grado cioè di comprendere, riflettere e agire coerentemente;

– il *principio di vulnerabilità*, ormai dimenticato, ovvero il dovere di proteggere la categoria di quelle persone la cui capacità di consenso è compromessa o nativamente o in seguito alla malattia (*The Belmont Report*, 1978; cfr. I. Schinella, 2002, 2004).

– L'enunciato riconosce un limite al principio di autonomia, che è la libertà degli altri. Oltre a ciò, la dichiarazione originaria tendeva a sottolineare l'attenzione sul consenso libero e informato delle persone “autonome” prima di ogni ricerca biomedica su di loro e conseguentemente della richiesta libera e informata del trattamento. Il principio, però, cercava di limitare il concetto di autonomia introducendo *quello di vulnerabilità*, inteso a proteggere alcune categorie di malati: «Le minoranze razziali, le persone economicamente sfavorite, i grandi malati, e coloro che vivono in istituzione» (*The Belmont Report*, 250) minacciati di sfruttamento nella ricerca e nella sperimentazione; «poiché si trovano in una situazione di dipendenza e spesso la loro capacità di consentire è compromessa, devono essere protetti» contro ogni forma di manipolazione. Per cui il concetto di persona e di libertà della persona è definito e protetto anche dal *principio di vulnerabilità*, che richiede il dovere della protezione come elemento costitutivo della autonomia personale.

– L'assolutezza del principio di autonomia manifesta un *vuoto morale* rilevante e con-

duce alla riduzione della bioetica a una *legalizzazione dell'arte medica* che trascurerebbe l'elemento prioritario di un'etica umana: la relazionalità da apprendere e gestire in ogni azione umana che voglia dirsi e narrarsi come fatto etico. La libertà umana possiede un'essenziale dimensione relazionale. Lévinas afferma lapidariamente: «La libertà non è l'umano, l'umano è l'ubbidienza» (Lévinas, 1977, 130), ovvero il riferimento e l'ascolto reciproco. Daniel Callahan, in una sua *Shattuck Lecture*, già nel 1980, notava: «sebbene il pluralismo debba essere rispettato [...] un gran numero di progressi biomedici ha indicato che è necessario che siano elaborate soluzioni generali e norme che impegnino dati gruppi, di carattere più che solo consensuale o procedurale... Se la moralità personale si abbassa a non più che all'esercizio di *libera scelta*, senza alcun principio disponibile per un giudizio morale sulla qualità di quelle scelte, allora la legge sarà inevitabilmente usata per riempire il risultante vuoto morale» (D. Callahan, 1228-1233).

– È possibile fare a se stessi tutto ciò che si vuole? Io sono mio e basta? Ciò significherebbe che non esistono doveri verso se stessi, approdo dell'«ultimo uomo» di marca nietzschiana. E sull'altro versante, quello dell'azione giusta verso l'altro (*justitia est ad alterum*): l'assolutizzazione del principio di autonomia configura un modello bioetico radicale, in cui la libertà e l'autodeterminazione si danno come *potere assoluto sugli altri e contro gli altri*, elevando la libertà di tutti i cittadini di vivere secondo le proprie concezioni morali a fronte della tutela della vita di persone innocenti.

– Anche la bioetica cosiddetta laica comprende il valore simbolico delle azioni individuali, che comprimono il principio di autonomia: «Il secondo svantaggio del laicismo – scrive Scarpelli – è quello che, insistendo sull'autonomia dell'individuo e comprimendola solo quando possa derivare danno per gli altri, si muove con difficoltà su un terreno dove ogni scelta individuale ha implicanze simboliche intense e rilevanti conseguenze nazionali» (U. Scarpelli, 27); «Ogni scelta ha enormi implicazioni simboliche e, soprattutto, rilevanti conseguenze sociali» (A. R. Díaz, 717).

– Si dimentica spesso che il principio di autonomia non è mai assoluto, perché non solo produce il simbolico, ma è anche un limite alla libertà individuale, perché spesso l'immaginario collettivo introduce nella libertà di scelta giudizi di valore indotti dalla società e dai mass-media: «Oggi viviamo in una società totalizzata dai *mass media* dove l'autonomia individuale può restare distrutta perché l'individuo stesso è diventato incapace di autonomia, perché [...] il giudizio individuale è sommerso dal flusso ininterrotto delle voci e immagini effimere» (U. Scarpelli, 64). Vi è qui trascritto il *paradosso dell'autonomia*, come rilevato già da Malherbe (J. Fr. Malherbe, 67).

– La medicina non può essere intesa come insieme di abilità tecniche tendenzialmente disponibili per qualsiasi opzione del singolo (fra l'altro con evidenti problemi di rappresentanza dei soggetti incapaci). Mentre è vero che il singolo nell'affidarsi alla medicina come scienza umana, è tenuto ad accoglierne una serie di criteri di intervento (pur faticosa-

mente) condivisi (L. Eusebi, in A. Bompiani, a cura di, *Bioetica in medicina*, 228).

– Scarpelli stesso rilevava come l'assolutezza del principio di autonomia possa condurre alla deriva di una sorta di *scientismo*, «e cioè nell'affidare le scelte etiche al progressivo ampliamento delle applicazioni scientifiche, come se la scienza fosse in grado, di per sé, di conferire valore etico alle operazioni che compie, valore che poi sarebbe in qualche maniera trasmesso agli individui» (A. R. Díaz, 716). Giungendo all'*imperativo tecnologico*, che sostiene «che si deve fare tutto ciò che si può fare», correndo il rischio di incorrere nella fallacia naturalistica e di sostituire l'etica con la gnosi (I. Schinella, 1996, 182-186).

– La lezione della psicanalisi, a qualunque scuola si voglia appartenere, ci avverte che la vita umana non è solo quella cosciente e che la nostra libertà è sempre costituita anche da una «stoffa sottile» e che la definizione dell'uomo quale essere razionale rimane più un programma di ricerca e un obiettivo da perseguire e da raggiungere che la risposta su «cosa è l'uomo». Si dimentica troppo spesso che l'autonomia dell'essere umano passa attraverso una storia di fluttuazioni del desiderio, che rivendica il diritto di sapere e di poter decidere di sé e della propria cura, ma richiede anche un'etica dell'interpretazione attenta alla variabilità del desiderio e della volontà di sapere, e un'etica della responsabilità che sappia «volere per l'altro».

– In sintesi, se la libertà umana è primariamente *libertà-da* come movimento di accoglienza dell'esistenza che nessuno si dona, ma che viene donata da altri, la libertà diviene *responsa-*

bilità, che nasce non perché – secondo il significato più accreditato del termine, che è di ordine giuridico o morale ed è comunque negativo – siamo imputabili di una colpa, ma, più radicalmente, perché siamo costituiti dal dono che ci viene affidato. Se per ciascuno il primo dono è l'esistenza, allora «la libertà è anzitutto la responsabilità che il soggetto ha di se stesso» (K. Rahner, 132).

– Appartiene dunque all'uomo sia l'autodeterminazione che la dipendenza: questa è basilare per la sua dignità. L'uomo non si è dato da solo la vita: la deve ai suoi genitori e, per chi crede, a Dio. Questa dimensione di creaturalità gli affida la vita come dono e, dentro questo quadro, anche la capacità di autodeterminazione. Solo nell'orizzonte di questa fondamentale eterodeterminazione, solo come essere inizialmente dipendente, l'uomo impara a disporre di se stesso. Anche da adulto, da anziano, sia che sia sano che ammalato, all'uomo rimane, normalmente, non il rifiuto della dipendenza – il che può accadere solo uscendo dalla vita con un atto di suicidio –, ma il tipo di dipendenza che accetta nella sua vita personale, familiare e professionale. I presupposti della dipendenza con cui deve fare i conti non limitano la sua libertà, ma gli aprono piuttosto nuovi ambienti e nuove possibilità. La cessione di alcune responsabilità rendono la sua azione più feconda. E man mano che cresce o la malattia inizia a identificarlo, l'uomo deve imparare le leggi della sua età e della sua malattia. Deve affidarsi alle mani dei medici e del personale curante e ciò che gli rimane da determinare autonomamente è una sorta di saggia politica per conservare forze e

possibilità sempre più ridotte. Fa parte della dignità dell'umano (malato, anziano, morente) sapersi e potersi accettare nella propria caducità e nell'accettare i propri limiti.

– Nel mondo anglosassone il principio di autonomia corrisponde ad una autodeterminazione *border-line*, ovvero ad una autodeterminazione spinta sostenuta da basi giurisprudenziali consolidate: nel modello occidentale continentale (Germania, Francia, Italia...), questa configurazione del principio di autonomia è stata mitigata dal principio “di indisponibilità del proprio corpo” (almeno in presenza di lesioni gravi permanenti), che fino a oggi ha nutrito e caratterizzato la cultura occidentale (A. Bompiani, 45).

LA LIBERTÀ DI SCELTA DEL MEDICO: LA FORMA DELLA LIBERTÀ-
PER OVVERO IL PRINCIPIO DI BENEFICITÀ

– La libertà del medico si esprime primariamente più che come libertà di scelta come *la libertà per*, in cui si avvera l'autentica libertà, ovvero come *libertà dell'altro*, considerato come «una persona responsabile che deve essere chiamata a farsi complice del miglioramento della propria salute e del raggiungimento della guarigione [o di morire con dignità]. Egli deve essere posto nella condizione di poter scegliere personalmente e non di dover subire decisioni e scelte di altri» (Giovanni Paolo II). Il soggetto bioetico viene identificato con il paziente, affermandone il ruolo preponderante nel momento decisionale del soggetto stesso. Il malato non è un'incapace bisognoso della tutela sostitutiva del medico, convinzione sottesa al modello paternalistico, ma nemmeno un io solitario senza alcuna re-

lazione orizzontale (medico, famiglia, società) e una socialità verticale (il mondo dei valori, Dio), convinzione sottesa all'assolutezza del principio di autonomia.

– La logica della priorità del principio di autonomia si iscrive inevitabilmente nella relazione al medico chiamato a una responsabilità complessa: dare prova di una sollecitudine che non diminuisce la libertà del paziente, ma al contrario contribuisce a restaurarla. Il medico deve farsi carico della terribile responsabilità di ogni paziente, sapendo interpretare le esigenze, i bisogni e i desideri. La volontà oscurata ha bisogno di una presenza attenta di altri che spesso “sappia volere per l'altro”. La libertà del medico è data ed espressa dal principio di *beneficITÀ*. Al principio “autonomia”, infatti, si può obiettare che, in numerose situazioni, una scelta del medico, orientata alla migliore indicazione terapeutica per il malato, è insostituibile.

– *BeneficITÀ*, in bioetica, ha un significato più ampio dell'antica regola ipocrita *primum non nocere* o principio di non maleficenza. Non si tratta solo di recare danno, ma soprattutto dell'imperativo di fare attivamente il bene, addirittura di prevenire il male (E. Sgreccia, I, 182). In breve, il principio beneficITÀ non si riduce ad una generica benevolenza (desiderare il bene) ma vi è l'obbligo morale di fare effettivamente il bene, che è espressione sul piano del diritto. Si pensi, ad esempio, alla qualificazione sanitaria come servizio di pubblica necessità (art. 359 c.p.); o anche alle peculiari responsabilità penali dei sanitari, ad esempio, circa le fattispecie criminose di abbandono di persone minori o incapaci (art. 591

c.p.) e dell'omissione di soccorso (art. 593 c.p.).

– La critica al paternalismo non può avere come esito l'indifferenza o la non cura. Chi cura compie sempre una violenza. Ma bisogna essere consapevoli che esiste una violenza più grande fatta alla dignità dell'uomo, un attentato più grande all'autonomia del paziente: quello di non curare.

IL DIALOGO TRA LIBERA SCELTA DEL PAZIENTE (AUTONOMIA) E SCELTA DEL MEDICO (BENEFICITÀ) Si rende pertanto necessario ripensare il ruolo del principio autonomia e quello di beneficenza per un'equilibrata correlazione dell'uno e dell'altro. Autonomia significa che nulla si può fare contro o senza il consenso della persona umana. Il principio consenso si pone dunque quale paradigma per valutare la legittimità dei trattamenti sanitari, sia diagnostici o terapeutici, sia sperimentali [...].

[...] Al di fuori di un autentico rapporto, il consenso rischia di diventare una mera formalità o finzione. La componente umana è fondamentale, ed è proprio quella che la medicina moderna, per un complesso di fattori tecnici e culturali, tende a trascurare. Il codice di deontologia medica, all'art. 26, sottolinea la necessità che il medico dedichi il tempo necessario a un sereno colloquio e ad un corretto esame obiettivo. Quello che viene indicato come il consenso del paziente al suo medico, segno di fiducia e di affidamento del soggetto alle sue competenze, non deve essere interpretato come il mancato dialogo e colloquio durante l'iter clinico. Un'autentica relazione medico-paziente e quindi un valido con-

senso che su quello si fonda è un punto di arrivo, un obiettivo, da raggiungere, nella consapevolezza che la posizione medico paziente è asimmetrico. La condizione di sofferenza pone il malato in una condizione di precarietà e di dipendenza verso chi (medico-operatore sanitario) ha il potere di guarirlo o di diminuire il suo dolore. Spetta all'operatore sanitario incoraggiare il passaggio dalla condizione di precarietà, che non va negata ma anche riconosciuta e in certi momenti anche assecondata, a quello di autonomia e di responsabilità. La stessa autorità del medico è una risorsa, va riconosciuta e coltivata come momento di promozione e non come fattore di deresponsabilizzazione del malato. Per questo bisogna preparare, da un lato, il medico a gestire con equilibrio il suo potere e, dall'altro, il paziente a responsabilizzarsi della sua autonomia. Rispettare la volontà del paziente non è un ideale astratto o avulso dal contesto clinico. Oltre che *un diritto* (del paziente) *dovere* (del medico) riguarda anche l'efficacia della terapia. Più il paziente è partecipe e responsabile nella gestione della sua salute più efficace sarà la cura. [...]

LA FRATERNITÀ E/O LA SOLIDARIETÀ. LO SPAZIO DELLE LIBERTÀ

– La concezione antropologica che è alla base di queste considerazioni affonda nel riconoscimento dell'individuo come fine-in-sé: nella pretesa dell'assolutizzazione del principio di autonomia questo fine-in-sé si determina come fine-di-sé, come un trovare ciascuno nella propria realizzazione l'originaria destinazione e definizione dell'umano. La persona, attestatasi come sog-

gettività e come libertà, «è autoreferenziale, è il circolo chiuso della cura-di-sé, dove l'altro è presente come limite e la responsabilità nei suoi confronti si riduce al non-nuocere (vedi l'art. 4 della *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* del 1789), il non invadere il campo della sua simmetrica autoreferenzialità» (A. Rizzi, 504). Nella nostra configurazione ad ascendenza personalista, lo spazio della libertà, intesa quale responsabilità e cura dell'altro, è la fraternità. Come afferma Lévinas: «Libertà nella fraternità, dove si afferma la responsabilità dell'uno-per-l'altro, attraverso cui, *nel concreto*, i diritti umani si manifestano alla coscienza come diritti altrui, di cui debbo rispondere. Manifestarsi originariamente come diritti dell'altro uomo e come dovere per un io, come miei doveri, nella fraternità: è questa la fenomenologia dei diritti umani». Ma poiché io sono, in prima (e insostituibile) persona, il luogo della manifestazione dei diritti altrui, sono pure, in forza di questa manifestazione, «eletto come unico e incomparabile. La mia libertà e i miei diritti, prima di mostrarsi nella mia contestazione della libertà e dei diritti dell'altro uomo, si mostreranno sotto forma di responsabilità, nella fraternità umana» (E. Lévinas, 1992, 130s.).

Come a dire che il principio dell'autonomia invoca quello della responsabilità del medico e della società, chiamati a fare della cura della vita dell'altro il vincolo più pieno della libertà.

CONCLUSIONE: COSTRUIRE INSIEME LA VERITÀ DELLA VITA Riassume, mi pare, il discorso fin qui proposto, un testo di Platone ne *Il dialogo sulle leggi*.

Nel *Libro quarto*, X, Platone fa dire all'Ateniese, che paragona il legislatore al medico, parole illuminanti che, con marginali adattamenti, potrebbero essere riutilizzate oggi. L'Ateniese dice, anzitutto, che «alcuni sono medici veri e propri, mentre altri sono solo inservienti dei medici, anche se a questi ultimi noi estendiamo il nome di medici». E più avanti dice ancora: «Allora devi riconoscere che, trovandosi negli stati degli infermi schiavi e degli infermi liberi, a curare gli schiavi sono per lo più quei tali inservienti, i quali si spostano qua e là e li aspettano negli ospedali. E nessuno di questi medici vuole dare o ricevere spiegazioni sulle specifiche malattie che afflig-

gono ciascuno schiavo, ma, al lume di una approssimativa esperienza, con la saccenza di un tiranno, prescrivono quel che passa per la mente, neanche avessero una specifica competenza in materia. Così saltano da uno schiavo malato all'altro e in tal modo alleviano al loro padrone la pratica di curare gli infermi. A curare le malattie dei liberi è invece, per lo più, il medico libero, il quale segue il decorso del morbo, lo inquadra fin dall'inizio secondo il giusto metodo, mette a parte della diagnosi lo stesso malato e i suoi cari, e, così facendo, nel medesimo tempo impara qualcosa dal paziente e, per quanto gli riesce, anche gli insegna qualcosa. A tale scopo

egli non farà alcuna prescrizione prima di averlo in qualche modo convinto, ma cercherà di portare a termine la sua missione che è quella di risanarlo, ogni volta preparandolo e predisponendolo con un'opera di convincimento».

Il principio di autonomia, ovvero la libertà di scelta del paziente, è tale quando mette in gioco i diversi principi, ovvero i diversi agenti morali: il paziente, il medico e la comunità nell'ambiente e nel tempo in cui si dona e si realizza la chiamata alla costruzione del bene o della vita buona, ricorruentemente intesa come l'aspirazione di una vita riuscita con gli altri e per gli altri nella creazione di istituzioni giuste. ■

BIBLIOGRAFIA

- A. Bompiani, *Una valutazione della "Convenzione sui diritti dell'uomo e la bioetica" del Consiglio d'Europa*, in «Medicina e morale» 47 (1997/1) 37-55.
- P. Borsellino, *A proposito di consenso informato. Replica a M. Barni*, in «Bioetica. Rivista interdisciplinare» 4 (1996/2) 221-225.
- E. Chiavacci, *Consenso informato*, in G. Cinà et alii, a cura di, *Dizionario di teologia pastorale sanitaria*, Edizioni Camilliane, 1997, 244-252.
- Comitato nazionale per la bioetica, *Informazione e consenso all'atto medico*, 20 giugno 1992.
- Questioni bioetiche relative alla fine della vita umana*, 14 luglio 1995.
- A. R. Díaz, *Il principio di autonomia in Uberto Scarpelli*, in «Bioetica. Rivista interdisciplinare» 11 (2003/4) 704-728.
- D. Gracia, *Fondamenti di bioetica*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 1993, 127-134.
- L. Eusebi, *Sul mancato consenso ai trattamenti terapeutici: profili giuridico-penali*, in A. Bompiani, a cura di, *Bioetica in medicina*, CIC Edizioni internazionali, Roma 1996, 221-228.
- Idem, *Precisazioni doverose sul consenso informato*, in «Bioetica. Rivista interdisciplinare» 4 (1996/2), 219-220.
- Hegel, *Enciclopedia*, § 482, trad. Croce; H. Jonas, *Tecnica, medicina ed etica*, Einaudi, Torino 1997.
- E. Lévinas, *I diritti umani e i diritti altrui*, in *Fuori dal soggetto*, Marietti, Genova 1992, 123-131.
- Idem, *Du Sacré au Saint. Cinq nouvelles lectures talmudiques*, De Minuit, Paris 1977;
- L. Lorenzetti, "Informazione, consenso e salute", *Pro manuscripto*.
- M. Mori, *L'etica della qualità della vita e la natura della bioetica*, in «Rivista di filosofia» (2001/1), 153-175.
- P. Piovan, *Principi di una filosofia della morale*, Morano Editore, Napoli 1972.
- Platone, *Tutti gli scritti*, Milano, Rusconi 1993.
- K. Rahner, *Corso fondamentale sulla fede*, Edizioni Paoline, Alba 1977.
- A. Rizzi, *I diritti umani nella Bibbia*, in «Filosofia e Teologia» 15 (3/2001) 504-513.
- I. Schinella, *Antropologia e mistero dell'uomo* in «Studi storici e religiosi» 5 (1996) 177-222.
- Idem, *Il principio di autonomia: paziente, medico, società ovvero la pericorese dei principi*, in Centro Interuniversitario di Ricerca Bioetica, Quaderno n. 1 *Etica della salute e "terapie non convenzionali"*, Giannini Editore, Napoli 2002, 35-57.
- Idem, *Antropologia e mistero dell'uomo*, in «Studi storici e religiosi» 5 (1996/2) 177-222.
- Idem, *Il principio di autonomia (voce)*, in G. Russo, a cura di, *Enciclopedia di bioetica e sessuologia*, LDC-Velar, Leuman-Bergamo 2004.
- U. Scarpelli, *Bioetica laica*, Baldini e Castoldi, Milano 1998.
- E. Sgreccia, *Manuale di bioetica*, I, Vita e Pensiero, Milano 1999.
- Siegler, *Age of Bureacracy or Parsimony*, 1985.
- P. Singer, *Practical Ethics*, University Press, New York-Cambridge, 1979.
- The National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research, *The Belmont Report*, 1978.
- V. Ventafridda, *Cure palliative*, in G. Cinà et alii, a cura di, *Dizionario di teologia pastorale sanitaria*, Edizioni Camilliane, 1997, 325-326.

Sulla cura dell'Alzheimer

LAURA LIONETTI

La nostra società è una società del fare, dove la persona al lavoro si inserisce in un'organizzazione che solitamente richiede di funzionare in modo efficace ed efficiente, secondo criteri conosciuti e sperimentati, con uniformità più che soggettività. Se questo crea difficoltà in molti contesti, per chi opera nel sociale può generare una contraddizione forte e a volte dilaniante.

La separazione tra la sfera del pubblico e quella del privato viene erroneamente intesa come un mettere da parte le emozioni e i sentimenti, che invece sono strumento di lavoro delle professioni di aiuto, ragione per cui tale separazione risulta improbabile e dannosa. Si opera in organizzazioni funzionali e istituzionali, costruendo protocolli e programmi di lavoro, ma al contempo si è consapevoli che la diversità è ricchezza e si parla dunque di interventi individualizzati.

La sfida allora è coniugare la soggettività, intesa come evento psicologico individuale, con l'apparato che richiede di funzionare: contaminare il linguaggio del fare dell'organizzazione con il linguaggio dell'essere della singola persona. La sfida è portare strumenti di elaborazione e critica istituzionale, diffusi già in alcune contesti operativi, in contesti a nostro avviso ancora altamente istituzionalizzati, come ad esempio le residenze per anziani, offrendo spazio di riflessione, in particolare, ma non solo, agli operatori di assistenza.

Un interessante strumento di promozione di questa logica è rappresentato dal *Gruppo di discussione centrato sui casi*: uno spazio di pensiero nel mare dell'operatività.

Il confronto quotidiano con la sofferenza e la problematicità rischia di produrre nell'operatore fatica e cinismo. A rendere più insidiosa la situazione è l'organizzazione del lavoro, a volte frenetico e senza tempo per il pensiero. Succede così che nella miriade di azioni quotidiane, il rischio è di arenarsi nella ripetitività dei gesti, quando i gesti perdono la loro valenza di segni, quando la ripetitività diventa una cronicizzazione, quando "per le troppe cose da fare" si finisce per non prestare attenzione al significato dei gesti e al senso.

Riteniamo quindi importante ribadire che l'operatore di assistenza, portatore di una specificità, deve essere messo in grado di interagire con le altre figure professionali e di intervenire nella progettazione dei servizi e dei piani di intervento individuali. Il termine *operatore* ha la stessa radice etimologica di *operaio*, una variante più asettica e pulita per chi si occupa paradossalmente di alimentazione, igiene personale, cura dell'abbigliamento e supporto. Operatore indica chi opera, ma la sua opera non viene vista e lui stesso non partecipa alla progettazione. Ma questo desiderio e necessità di conoscere l'insieme rimane.

Il percorso di supervisione si concretizza nella costituzione

di un gruppo di discussione eterocentrato, che si a cadenza incontra almeno quindicinale. Gli incontri, solitamente della durata di due ore, possono essere condotti da una psicologa o da una figura esperta, a cui si affianca la presenza di un osservatore (recorder). Ogni sessione viene aperta dalla presentazione di un caso da parte di un partecipante, che focalizza l'attenzione su un problema che rende difficoltosa la relazione con un ospite specifico, comunicando le informazioni raccolte sulla persona e promuovendo la discussione e il processo di chiarificazione all'interno del gruppo. Sono inoltre previsti degli incontri tra il conduttore e il recorder con il coordinatore del servizio, per una reciproca informazione sugli avvenimenti intercorsi nella vita della casa. Spesso infatti alcuni eventi di una certa risonanza emozionale possono essere letti come emergenti di una tendenza più vasta. Obiettivo è sviluppare la capacità di osservazione e di riflessione, migliorare il senso di ascolto e di integrazione nel gruppo, migliorare la relazione con i colleghi e con i familiari, distaccare gli operatori dall'ansia "del fare" verso una maggiore propensione alla riflessione, prevenire il *burn out*.

Molti sono gli aspetti rilevanti che genera questo tipo di intervento: l'operatore, nel prenotare e presentare "il caso", lascia il gruppo dei colleghi e si propone come singolo; nel presentare una situazione l'operatore passa dall'azione al



René Magritte (1898-1967), *Il doppio segreto*, 1927. Museo Nazionale d'Arte Moderna, Parigi.

pensiero; il gruppo sperimenta l'ascolto e il supporto al singolo; il gruppo e i singoli sperimentano la sospensione del fare per orientarsi all'ascolto e all'elaborazione.

La costituzione e la partecipazione degli operatori ai gruppi di discussione si prefigge di cominciare o continuare l'opera di appropriazione di una conoscenza relazionale che nasce e si sviluppa nel coinvolgimento corporeo ed emozionale, conoscenza che viene riflessa e drammatizzata dal gruppo e nel gruppo, per poi essere restituita in forma di parole. La dimensione del lavoro di gruppo centrato sulla presentazione del problema comporta una particolare riflessione sui movimenti affettivi e cognitivi che produce. L'evoluzione dei "gruppi ete-

rocentrati" vuole diminuire negli operatori la ricerca ansiosa di "scampoli informativi" e vuole tentare di costruire con il gruppo il proprio modo conoscitivo e il proprio archivio clinico ed emotivo.

Un discorso molto delicato riguarda coloro che operano con anziani affetti da demenza. Occuparsi di anziani non è facile. Si tratta di un confronto quotidiano, nella nostra società efficientista, non con l'idea un po' romantica della vecchiaia come luogo della saggezza, ma con la dimensione della perdita: con il corpo che spesso non riesce a seguire i pensieri, con la prossimità alla morte che attiva in ciascuno l'angoscia originaria relativa al nostro destino di mortali.

Occuparsi di anziani affetti da demenza è ancora meno facile. Si definisce *demenza* una sin-

drome caratterizzata dalla perdita di funzioni intellettive tale da interferire con le attività sociali e da determinare cambiamenti di comportamento, modificando la personalità; una patologia, quindi, che comporta la perdita di qualcosa che c'era. Perdita progressiva delle funzioni cognitive (memoria, linguaggio, prassia...); delle autonomie della vita quotidiana (vestirsi, alimentarsi...); perdite sociali.

La malattia di Alzheimer è la forma più diffusa. Scrive nel suo diario C. S. Henderson: «In effetti le persone con l'Alzheimer pensano, forse non pensano le stesse cose delle persone normali, ma pensano. Si domandano come le cose succedono, perché succedano in un dato modo. Ed è un mistero». Si perde la memoria e si perde il linguaggio, ponti verso il con-



Stefano Jus, *La linea formante*, 2004.

tatto con il sé e con gli altri. Perdurano le emozioni, perdura il corpo come ponte fra “interno” ed “esterno”.

Allora, la formazione in questo contesto serve a riflettere sugli aspetti affettivi e psicologici della persona con demenza; a comprendere come vede il mondo per vederlo assieme a lei; a riconoscere ciò che perdura (emozioni, messaggi, vissuti...) e non solo che ciò che è perso; ad utilizzare la comunicazione non verbale... insomma a riconoscere l'uomo di fronte all'uomo.

Nell'incontro con la persona affetta da demenza si diventa custodi della memoria di una vita e accompagnatori in un viaggio di perdita non verso il nulla ma verso l'essenzialità.

Ritengo che, al di là di tutte le conoscenze tecniche sulle forme di demenza, la diagnosi, le fasi, le aree cerebrali, il nocciolo della riflessione in quanto

operatori si concentri sul valore della storia di ogni singola persona, dell'anziano ma anche di sé stessi, e sulla comunicazione; in specifico la comunicazione non verbale.

Dunque formazione per migliorare:

- la consapevolezza che il corpo è strumento di comunicazione attraverso la distanza interpersonale, la postura, i gesti;
- la capacità di lettura della comunicazione non verbale, perché dietro all'emozione della persona affetta da demenza spesso c'è un bisogno che deve essere letto;

- la capacità di utilizzare la comunicazione non verbale. Diffusione dei gruppi di discussione per:

- raccogliere e condividere tutte le informazioni sulla persona affetta da demenza;
- avere uno spazio di confronto per acquisire consapevolezza sui sentimenti che influen-

zano il proprio lavoro: riconoscerli, osservarli, tracciare nessi. Per concludere, riprendo un passo di Giorgio Maria Ferlini, nel quale emerge con chiarezza l'obiettivo della formazione nel campo delle relazioni d'aiuto: «È il rifiuto della ripetitività, della noia, del già saputo che apre costantemente nuove prospettive, nuove possibilità creative; è l'attenzione posta con una meraviglia che si rinnova sempre, sulle persone, sulle nostre aspettative, sulle nostre reazioni, quelle di tutti i giorni, l'attenzione meravigliata e stupita verso ciò che accade quotidianamente, nelle singole relazioni che ci dà il senso della vita, sia che il nostro compagno sia un bimbo piccolo o un uomo pieno di anni, nulla può essere dato per scontato, per precostituito».

BIBLIOGRAFIA

M. Armezzani, A. Cassini, A. Comparini, G. M. Ferlini, L. Patarnello, R. Semeraro, G. Tibaldi, *Salute, benessere e soggettività. Nuovi orizzonti di significato*, McGraw-Hill Companies, 1999.

C. Desinan a cura di, *Formazione e comunicazione*, FrancoAngeli, 2002.

S. Cianfanelli, *L'operatore socio-sanitario. Profilo, competenze e aree di intervento*, Carrocci, 2002.

U. Galimberti, *Paesaggi dell'anima*, Mondadori, 1969.

P. Piva, *Professioni sociali di rilievo nazionale*, relazione per la conferenza nazionale “Presente e futuro nelle professioni sociali per il nuovo welfare territoriale, Roma, 23 febbraio 2004.

C. S. Henderson, *Visione parziale. Un diario dell'Alzheimer*, ed. Federazione Alzheimer Italia e Associazione Goffredo de Banfield, 2002.

A. Spagnoli, «...e divento sempre più vecchio», Bollati Boringhieri.

G. Storti, C. Quaglio, *Gruppo di discussione*, Casa albergo per anziani Lendinara, 2001.

Il “Problem-based Learning”

Nuovi metodi per la formazione in sanità pubblica

GIOVANNI DE VIRGILIO

La formazione continua del personale della sanità è sempre più frequentemente basata su metodi didattici che richiedono al partecipante maggiore coinvolgimento e responsabilità nel proprio percorso formativo: spesso questa caratteristica viene descritta con il termine di “didattica attiva”. Rispetto al cosiddetto metodo tradizionale, incentrato su una serie di lezioni del docente (tendenzialmente “passiva”), si utilizza anche l’etichetta di “formazione incentrata sul discente” proprio per enfatizzare il diverso equilibrio docente/discente.

Per “formazione tradizionale” intendiamo generalmente un gruppo di discenti che ascoltano “passivamente” un docente intento a trasmettere loro tutte le nozioni in suo possesso sull’argomento oggetto di formazione.

Alla fine di una lezione tradizionale il docente, generalmente, invita i partecipanti a formulare eventuali domande: un tentativo di “attivare” la partecipazione degli ascoltatori. Spesso osserviamo che il dilungarsi di una presentazione riduce o annulla totalmente tale possibilità. Quando, invece, tale opportunità si avvera, sono spesso i partecipanti già in possesso di una migliore preparazione a usufruirne. In genere chi, a fine lezione, rimane con maggiori lacune o incomprendimenti, non si sente in grado di porre un quesito. Molti, per una legge ben nota, hanno comunque “perso” il contatto intellettuale con il docente do-

po i primi venti minuti di esposizione. Il docente, inoltre, ha difficoltà a tarare la complessità della propria presentazione quando, come spesso accade, non conosce il livello di conoscenze esistente negli individui ai quali si rivolge. Alcuni partecipanti possono quindi avere difficoltà di comprensione sin dall’inizio di questo tipo di attività didattica.

Molti professionisti percepiscono come poco utile questo tipo di metodo didattico proprio per la scarsa possibilità di porre il proprio caso concreto, discuterlo con il docente e con altri professionisti (gli altri partecipanti). Parole chiave espresse in tal senso dai partecipanti scontenti sono: «Questo però non si applica alla mia realtà», «Interessante, ma troppo teorico», «Da me non funziona così».

La formazione passiva (intesa come eventi formativi prevalentemente basati su lezioni), dunque, ha un limitato campo di applicazione quando si parla di adulti. Su quale base, quindi, sviluppare metodi appropriati all’adulto?

L’evoluzione dei metodi didattici, che si sta osservando anche nella formazione sanitaria, discende dai risultati della ricerca sui meccanismi dell’apprendimento nell’individuo adulto: il modello teorico più noto è forse quello di Knowles connotato dal termine “andragogia”. Questo termine è appropriatamente citato nei documenti e regolamentazioni dell’Educazione Continua in Medicina, il noto progetto

ECM del Ministero della Salute. Più modelli teorici, oltre all’andragogia di Knowles, reputano indispensabile che il partecipante adulto, il professionista, contribuisca attivamente alla buona riuscita di un percorso formativo cimentandosi in una forte interazione tra discente e discente e tra discente e docente (didattica interattiva). Il docente riduce, quindi, il suo ruolo di unica fonte di esperienza e informazioni favorendo la condivisione del ricco patrimonio di esperienze e conoscenze già presenti nei partecipanti.

Nel tempo si sono sviluppati (o sono tornati ad essere utilizzati) approcci formativi che, rispondono, in vario grado, ai principi enunciati da diversi modelli di formazione dell’adulto.

Uno dei primi metodi caratterizzati da questa maggiore partecipazione/interazione è stato il metodo dello “studio di caso” (case study). Nato negli anni trenta nella Facoltà di giurisprudenza dell’Università di Harvard lo studio di caso prevede che il docente fornisca, all’inizio del percorso formativo, la teoria e le informazioni relative a un tema ben preciso. In seguito i partecipanti dovranno applicare quanto appreso, in linea teorica dal docente, a un caso specifico. Per far questo i partecipanti si scambiano opinioni sulle teorie/informazioni fornite dal docente, le mediano attraverso la propria esperienza, le interpretano in base alla

loro comprensione e conoscenze pregresse e le applicano al caso. Spesso, a seguire, i gruppi di partecipanti presentano le proprie conclusioni in seduta plenaria in presenza degli altri gruppi, avviene un nuovo attivo scambio di vedute tra di essi e il docente fornisce i propri commenti alla qualità delle varie applicazioni proposte.

Un metodo che rende il partecipante ancora più attivo e responsabile del proprio processo formativo rispetto allo studio di caso è il *Problem-based Learning* (PBL, traducibile in apprendimento per problemi). Questo metodo didattico è in uso presso l'Istituto Superiore di Sanità (ISS) sin dall'anno 1988 e l'ISS ha contribuito attivamente alla sua diffusione in strutture di formazione del Servizio Sanitario Nazionale e Universitarie in Italia e in Istituti di formazione continua in sanità pubblica di molti paesi esteri (dal Cile al Brasile, dalla Cina alla Federazione Russa, dal Sud Africa all'Uganda per citare alcuni esempi).

Il PBL venne sviluppato alla fine degli anni sessanta dal Dr. H. S. Barrows (Barrows e Tamblyn 1980) alla facoltà di Medicina dell'Università McMaster (Hamilton, Ontario, Canada). Barrows aveva osservato come, con il metodo di studio tradizionale, gli studenti fossero in grado di riportare correttamente ed esaurientemente le nozioni imparate nel corso di studio, ma scarsamente in grado di trasferire tali nuove conoscenze nella pratica clinica. Barrows pensò che, probabilmente, la causa del fenomeno risiedesse nel metodo didattico tradizionale: molto apprendimento teorico con lezioni specifiche su discipline separate e tardiva esposizione alla proble-

matica pratica della corsia dove tali discipline si integrano in vario grado nella casistica clinica. Barrows propose, quindi, di riformare il percorso formativo offrendo, fin dall'inizio del percorso di studio, casi basati su problemi clinici: da qui il nome di *Problem-based Learning*. Il "problema" viene presentato prima di fornire qualsiasi contributo conoscitivo (lezione, esercitazione, lettura) agli studenti. Questa caratteristica distingue il PBL dal metodo dello studio di caso: nel PBL l'inizio del percorso formativo avviene con l'analisi di un problema in piccoli gruppi (6-8 persone con un facilitatore) senza alcun contributo iniziale del docente. Lo studente è da subito il principale responsabile del processo di apprendimento: lavorando sul problema deve infatti esplicitare quali conoscenze e quali esperienze abbia già maturato su di esso, scambiare quanto noto tra i membri del gruppo e, quindi, individuare che cosa debba studiare ex-novo per risolvere o spiegare il problema (fase di formulazione degli obiettivi di apprendimento). Queste attività sono comprese, per ogni singolo problema, in un primo lavoro di gruppo (in genere della durata di una o due ore). Stabilito quanto sia necessario studiare, si chiude il primo lavoro di gruppo di un ciclo di studio PBL e i discenti vanno alla ricerca di fonti utili al raggiungimento degli obiettivi prefissati. Tali fonti di apprendimento possono comprendere: la lezione frontale, la consultazione di letteratura scientifica, la consultazione di un esperto, esercitazioni, simulazioni e altre tecniche/risorse di apprendimento. A questa fase di studio, che varia nella sua durata in base alla complessità

del problema e a requisiti organizzativi del corso (corso breve di aggiornamento, corso Master, corso di specializzazione), segue un secondo e ultimo lavoro di gruppo dove ogni studente, alla luce delle nuove conoscenze acquisite, riporta nel gruppo la propria soluzione. Il gruppo si confronta sulle soluzioni proposte integrandole in una soluzione condivisa. Qui si chiude un ciclo di apprendimento PBL. Un ciclo PBL può essere generalmente percorso nello spazio di un giorno di studio fino a una settimana (intesa come cinque giorni lavorativi) in relazione alla complessità del problema. Più cicli di PBL permettono di affrontare i contenuti e i temi che costituiscono il curriculum di un corso. Descritto concretamente il metodo, diamo un cenno del perché si ritiene che il PBL rappresenti un approccio efficace di formazione.

Schmidt (1989) ricorda come il PBL soddisfi tre principi riconosciuti essenziali per un apprendimento efficace dell'adulto. Specifichiamo che per apprendimento efficace si intende una memoria prolungata nel tempo di quanto appreso e la facilità di ripescare dalla propria memoria i saperi utili a esprimere una competenza specifica, quando necessaria.

Il primo dei tre principi consiste nell'attivare le conoscenze che il discente già possiede in vario grado su una certa tematica: con questo artificio vengono richiamati alla memoria gli "schemi mentali", le "mappe concettuali" presenti nella propria memoria. Sarà allora più facile arricchire quanto già si sa con l'aggiunta di nuovi saperi e/o modificare opportunamente concetti scorretti. Nel PBL questo richiamo avviene nella prima riunione di gruppo

dove ciascun discente è richiesto di condividere con il gruppo quanto già conosce o ha personalmente esperito sul problema sotto studio.

Il secondo principio richiede di contestualizzare il momento formativo coerentemente alla realtà professionale del discente: se, per esempio, offriamo un percorso formativo PBL ai Medici di Medicina Generale, i problemi che studieranno saranno ambientati nel loro contesto operativo. Quanto più il problema sotto studio è rilevante e contestualizzato nella realtà professionale del discente, tanto più questi è motivato a discutere il problema con i suoi pari e a ricercare e apprendere nuove conoscenze e capacità per affrontare appropriatamente tali problemi.

Il terzo principio consiste nell'attività di "elaborazione" delle conoscenze: discutere in gruppo, difendere una propria interpretazione, spiegarla ad altri, produrre un riassunto scritto sono tutte attività di elaborazione, tipiche della didattica attiva e che costituiscono parte integrante del PBL specialmente durante il secondo lavoro di gruppo.

Il PBL adotta in vario grado nel proprio ciclo di lavoro/studio tutti e tre i suddetti principi: questa osservazione conforta, in linea teorica, la conclusione che il PBL possa connotarsi come un metodo di formazione efficace.

In sostanza il PBL, nato da una intuizione empirica di un docente, si rivela per essere un metodo rispondente a molti dei requisiti richiesti alla moderna didattica per l'adulto.

L'apprezzamento del metodo è dimostrato dalla sua diffusione a livello mondiale e applicazione riportata ad almeno trenta diverse discipline.



C. D. Friedrich,
Donna davanti al sorgere del sole, 1820.

L'Istituto Superiore di Sanità ha adottato il PBL su indicazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità organizzando, dal 1988, un corso Master Internazionale per managers della sa-

nità. Il Master è attualmente alla sua dodicesima edizione e ha formato almeno 250 professionisti provenienti da una ventina di paesi inclusa l'Italia.

L'esperienza acquisita ha permesso di organizzare, sin dall'anno 1995, dei corsi brevi sul PBL per i formatori del Servizio sanitario nazionale. Da questa formazione per formatori sono originate varie esperienze di utilizzo del PBL in varie regioni italiane.

Il più recente frutto di tale opera di diffusione è costituito dal «Corso biennale di Specializzazione per Formatori Professionali e Coordinatori di Interventi Formativi in Ambito Socio-sanitario» organizzato dalla SISF-ISRE (Scuola Superiore Internazionale di Scienze della Formazione – Istituto Superiore Internazionale Saleciano di Ricerca Educativa, www.isrevenezia.it) in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità e l'Azienda Ospedaliera Santa Maria degli Angeli di Pordenone (De Virgilio et al 2004).

In conclusione, i risultati finora riscontrati e confrontati in sede internazionale, confortano la continuazione di tale opera di diffusione e utilizzo del metodo. A questa attività si affiancano la ricerca e lo sviluppo di nuovi strumenti per un'appropriate valutazione globale degli effetti del PBL sul discente adulto. Riteniamo importante che il formatore in sanità pubblica possa ampliare il bagaglio di metodologie didattiche utili alla educazione continua del personale della sanità, affiancando nuovi metodi ad altri già conosciuti e utilizzati: il PBL rappresenta una freccia in più nella faretra del formatore per colpire in pieno centro il bersaglio della formazione efficace. ■

BIBLIOGRAFIA

H. S. Barrows, R. M. Tamblyn, *Problem-based Learning: an approach to medical education*. Springer Publishing Company, New York 1980.

H. G. Schmidt, «The rationale behind problem-based learning». In: H. G. Schmidt, M. Jr. Lipkin, de M.W. Vries, J. M. Greep (Ed.), *New directions for medical education. Problem-based learning and community-oriented medical education*. Springer-Verlag, New York 1989.

De Virgilio G. et al, «La formazione dei formatori in sanità pubblica», *Notiziario dell'Istituto Superiore di Sanità*, 2004, 17 (5): 8-10.

La promozione della salute

SILVIA MASCI

La complessità della vita, i tagli alle risorse economiche pubbliche e la difficoltà del sistema istituzionale nel far fronte alle diverse problematiche presenti ci fanno cogliere sempre più l'impossibilità di differenziare nettamente l'area sociale da quella sanitaria, con la conseguente necessità di guardare ai problemi in un modo nuovo, non più per settori disciplinari divisi. Di qui l'esigenza di una maggiore collaborazione tra Azienda sanitaria, Azienda ospedaliera, Comune e territorio. Un confronto che richiede un lungo percorso da condividere, un impegno congiunto per disporre di una rete creata attraverso patti di intesa.

La promozione della salute può in questa visione diventare un prezioso investimento sia per lo sviluppo sociale ed economico, che per la salute stessa. È, infatti, il processo che include non solo azioni dirette a rafforzare competenze e capacità degli individui, ma anche azioni orientate ad un cambiamento di paradigma in cui si cerca di distogliere il fuoco dell'attenzione dal concetto tradizionale di prevenzione della malattia. Nella promozione della salute è sotteso un elemento dinamico evolutivo in cui la salute appare come una dimensione positiva in continua espansione da valorizzare nelle prassi applicative. Una salute che è vista in modo multidimensionale dato che comprende dimensioni storiche, sociologiche, religiose, individuali, economiche...

Si deve ricomporre il tutto.

MARCEL MAUSS

Nella dichiarazione di Ottawa del 1986 sono stati definiti i campi d'azione e i principi guida per lo sviluppo di tale strategia, divisi in cinque aree:

1. Creare politiche pubbliche, per esempio orientare sulla promozione della salute le politiche sociali, agricole, del trasporto, del turismo, della pianificazione urbana...;
2. Rafforzare i processi di partecipazione dei cittadini nella formulazione, implementazione e valutazione di politiche che influiscono sulle opportunità di promozione della salute in una determinata popolazione;
3. Costruire ambienti che supportino la promozione della salute, per esempio la scuola, il contesto lavorativo...;
4. Sviluppare abilità personali per meglio affrontare decisioni inerenti alla salute;
5. Riorientare i servizi sanitari sulla promozione della salute e non solo sulla cura e riabilitazione.

Quest'ultimo punto rappresenta un'azione che necessita di uno sforzo notevole poiché non si tratta solo di dare un ordine ai servizi che sono già svolti, ma di definire una nuova direzione alle attività dell'intero sistema sanitario. Per contribuire e sostenere codesta linea diverrà prioritaria la formazione degli operatori sanitari. Una formazione capace di preparare professionisti in grado di creare un lavoro di inte-

grazione e di collaborazione con tutti i soggetti, anche quelli non appartenenti al mondo sanitario. Un lavoro in rete per il miglioramento della salute della collettività che non può nascere automaticamente solo da un nuovo assetto organizzativo, ma ha bisogno di essere supportato da un nuovo modo di intendere e concepire la sanità e da una attenta formazione specifica, che tenga presenti gli importanti mutamenti in atto. Un modo che mira a inserire parti distinte con il tutto.

«Di fatto – come afferma il sociologo Morin in *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* – l'iperspecializzazione impedisce di vedere il globale (che frammenta in particelle) nonché l'essenziale (che dissolve). Essa impedisce anche di trattare correttamente i problemi particolari che possono essere pensati solo nel contesto...». «Per tale motivo nel tempo è calata l'attenzione a percepire – continua Morin – ciò che è tessuto insieme, ovvero, nel senso originale del termine, il complesso. [...] Così, più i problemi diventano multidimensionali, più si è incapaci di pensare la loro multidimensionalità; più progredisce la crisi, più progredisce l'incapacità di pensare la crisi; più i problemi diventano planetari, più diventano impensati».

L'educazione culturale ricevuta ha insegnato a separare, per tale scopo è messa in discussione, per non aumentare l'inconscienza e l'irresponsabilità.

Anche a Pordenone, come in altre città, si è avviato un pro-



Massimo Campigli, *Donne al sole*, 1940.

cesso culturale che, pur tra contraddizioni e lentezze, sta portando le strutture pubbliche a capire che una società complessa, anche per quanto riguarda la salute della popolazione, ha bisogno di interventi articolati. La loro efficacia, quindi, può dipendere non tanto dal fatto di poter “elencare” tutti i servizi che si occupano dei vari aspetti di tutela della salute, ma piuttosto dalla capacità dei professionisti della salute nel reimpostare la loro attività orientandosi principalmente sui problemi e definendo azioni coordinate ed integrate. La “nuova sanità pubblica” può quindi dare, nonostante le attuali incertezze, un contributo certamente rilevante alla promozione della salute, purché gli operatori abbiano chiarezza sul significato e le tappe del processo nel suo insieme, lo spirito critico necessario per rivedere, ove risulti op-

portuno, le proprie attività e la capacità di orientarle al cambiamento. Oggi, dunque, i servizi non sono più visti come portatori, ma come destinatari dei cambiamenti che il contesto propone ed impone. In uno scenario dove le difficoltà tendono ad essere sempre più ampie e diversificate, dove aumentano disagi e malesseri, essi sono chiamati ad affrontare i problemi in modo da collocarli nel contesto di realtà.

La promozione della salute rappresenta, quindi, sempre più, un “nuovo paradigma”. Anche l'OMS, sappiamo, incoraggia i Paesi a riorientare le loro politiche verso tale modello. Ciò sarà essenziale per implementare le prossime sfide. La sfida principale verterà, non solo, al controllo della spesa sanitaria, bensì a sviluppare una strategia intersettoriale che produca salute e dia dei ritorni

aggiuntivi sociali ed economici. La promozione della salute è un compito complesso che interagisce con l'intera situazione socio-politica. Non è sufficiente, comunque, agire unilateralmente sui problemi legati alla salute. Al contrario, l'intera comunità sarà coinvolta in uno sforzo congiunto che dia a ciascuno un senso continuo di collaborazione e partecipazione e conduca ad azioni capaci di accogliere, ri-conoscere sguardi divergenti in grado di comprendere le diversità e le proprie debolezze o mancanze per un miglioramento a lungo termine delle condizioni generali di vita. Etimologicamente *com-prehendere* significa cogliere insieme, apprendere insieme: il testo, il contesto, le parti e il tutto. Comprendere è anche un continuo apprendere e ri-apprendere a costruire il proprio e altrui ben-essere. ■

Ai giorni d'oggi una parte considerevole della letteratura tratta i temi dell'adolescenza attraverso varie prospettive di lettura. Graziano Senzolo con il suo *Ritrovare il futuro* (Edizioni Franco Angeli, Milano 2004) offre al lettore la possibilità di percorrere il tema dell'adolescenza a partire da un orientamento psicoanalitico di tipo *strutturale* che ha come riferimento l'insegnamento di Freud e Lacan, per i quali il punto di partenza è l'assunto che: *l'uomo è un soggetto diviso*. Divisione dovuta ad elementi di struttura, quindi non accidentali.

Senzolo rileva che nello studiare l'adolescenza, solitamente, prevale l'approccio che esamina lo sviluppo psichico e biologico in rapporto a delle tappe evolutive caratterizzate da un tempo lineare, *diacronico*. Nel suo saggio propone, invece, di considerare i processi di sviluppo anche «nella loro articolazione con il legame che il soggetto umano intrattiene sempre con l'Altro», non l'altro come simile della dimensione intersoggettiva, ma l'Altro inteso come il contesto simbolico, rete dei significanti, che presiede alla nascita di ogni uomo. Rispetto a questo, l'autore ci ricorda che il corpo dell'uomo è in relazione con l'Altro prima di essere in relazione con l'ambiente, e che Lacan considera l'asse diacronico, del paradigma evolutivo, e l'asse *sinchronico*, della relazione costitutiva del soggetto con l'Altro, «reciprocamente interdipendenti», rilevando che lo

Ritrovare il futuro

KETY CEOLIN



sviluppo ha una natura intimamente sociale.

Una particolarità di questo libro è che offre, anche al lettore affrettato della teoria di Jacques Lacan, un percorso articolato e sistematico degli argomenti legati all'adolescenza: dalla scoperta clinica della sessualità infantile di Freud alla nascita simbolica del soggetto in Lacan. La trattazione presenta vari temi significativi tra i quali la nozione di tempo riferita in modo specifico all'effetto della «temporalità retroattiva» sul soggetto, nel senso che la vita è una conti-

nua elaborazione del soggetto dell'inconscio in rapporto alla ristrutturazione in *après-coup* del passato, cioè attraverso un evento attuale si possono rielaborare eventi passati dando loro un senso. Vengono sviluppati anche gli aspetti della dialettica fra alienazione, al discorso dell'Altro, e separazione, e come la domanda che proviene dall'Altro contribuisca «a "creare" il corpo stesso come corpo pulsionale». Temi che portano a cogliere il soggetto nel suo rapporto all'Altro, in relazione alla sua «natura sociale» e «comunicativa».

Dell'adolescenza se ne sono occupati giuristi e pedagogisti, rispetto all'entrata del bambino nel mondo dell'adulto, ma anche antropologi e etnologi con particolare riferimento ai riti di iniziazione che nelle varie società segnano il passaggio fra due momenti: l'infanzia, con la relativa dipendenza dai genitori, e l'ingresso nell'età adulta, con il desiderio di autonomia.

Nel libro viene più volte riproposto l'argomento dell'iniziazione, per sottolineare la natura «relazionale» di ciascun individuo, e per indicare come l'adolescenza, da un punto di vista strutturale, corrisponda ad una «marca impressa in qualche modo dall'Altro sul corpo dell'individuo pubere»: esso è marcato dalla mancanza introdotta dal significante.

Attraverso il rito di passaggio, che ha significato iniziatico, la società tradizionale, più che quella contemporanea, realizza un riconoscimento dell'adoles-

scente che, grazie a questo dispositivo simbolico, può “posizionarsi nella società adulta”. Esistono diversi modi in cui può prendere forma il cambiamento dall’infanzia all’età adulta, soprattutto in riferimento ai particolari ambiti sociali. Proprio questa “differenziazione” contribuisce a specificare l’identità dell’individuo. Senzolo sottolinea l’importanza di questa diversità in quanto ogni individuo contribuisce, con la propria specifica risposta, ad istituire in modo diverso il legame che lo assoggetta all’Altro.

In questa lettura “delle adolescenze”, un capitolo è riservato all’articolazione degli elementi sintomatici, alla loro manifestazione e al loro trattamento a partire da “una teoria del soggetto”. Vengono, per esempio, sviluppati i temi delle dipendenze, delle condotte devianti, della sessualità e delle condotte suicide, ma anche la questione delle identificazioni e la difficoltà delle scelte, caratteristica di questo momento dell’esistenza in cui il soggetto coglie che “proviene da qualcosa”, che va però soggettivato, e si sta proiettando nella “di-

mensione del divenire”, con tutte le incertezze che l’avvenire pone. Soprattutto, in una società in cui più che segnare o sostenere simbolicamente questo passaggio adolescenziale si assiste ad un “dilatamento della transizione”, e un focalizzarsi dell’attenzione sugli aspetti problematici.

Senzolo dedica una parte del suo scritto proprio a ciò che significa “curare l’adolescente”, in rapporto ad un’epoca in cui gli elementi patologici, prima di essere ascoltati come una espressione individuale, sono considerati un sintomo sociale.



Alberto Savinio (1891-1952), *Passaggio di un angelo*, 1932. Collezione privata.

Orizzonte perduto

LUIGINA BATTISTUTTA

Un console britannico e il giovane viceconsole, una suora e un uomo d'affari americano si imbarcano su un aereo per allontanarsi da uno sperduto angolo dell'Impero coloniale britannico, dove infiamma una sommossa. Non hanno nulla in comune, se non l'avventura che piomba su di loro dal cielo, inaspettata come un falco sulla preda: il loro aereo viene dirottato. A poco a poco, dietro il dirottamento si scorge la trama di un disegno misterioso che li chiama – proprio loro quattro – nell'angolo più inaccessibile del Tibet per renderli eredi di un progetto...

Nel monastero di Lama che li accoglie, vengono avvolti da un'atmosfera di saggezza e d'imperturbabile tranquillità. Eppure i più fragili, che non cessano di rimpiangere il frenetico e chiassoso – ma tanto familiare! – agitarsi delle città occidentali, rischiano di impazzire. Sullo sfondo, la solenne, solitaria imponenza dei picchi invalicabili coperti di ghiacci perenni. Scritto tra le due guerre mondiali, quand'era ancora vivido il ricordo delle baionette fumanti e già si profilava in lontananza l'orrore di un nuovo conflitto mondiale, in un diffuso clima di delusione e di mistificazione della forza, *Orizzonte perduto* è più che mai attuale. Tra le maglie dell'intreccio si affacciano visioni del futuro che ci aspetta – sarà esagerato chiamarle profezie? – e insegnamenti da antico libro sapienziale. E proprio questa tensione tra l'umanistico e il mistico, questo modo di col-



Orizzonte perduto di James Hilton è pubblicato in Italia da Sellerio editore, Palermo.

JAMES HILTON (1900-1954), nacque in Inghilterra nel Lancashire, e già all'età di vent'anni pubblicò la sua prima novella, *Catherine Herself*. Prima di trasferirsi a Hollywood dove lavorò come sceneggiatore, scrisse due romanzi di vasto successo: il presente *Orizzonte perduto* del 1933 e *Addio, Mr. Chips*, pubblicato l'anno seguente. Da diversi dei suoi libri sono stati tratti film di successo e nel 1942 Hilton vinse un Oscar per la sceneggiatura di *Mrs. Miniver*, di Jan Struther. Grazie ad *Orizzonte perduto*, il monastero di Shangri-La è entrato nel linguaggio comune come sinonimo di utopia. Una curiosità: il presidente degli Stati Uniti Roosevelt soprannominò Shangri-La la sua residenza estiva.

locare l'umanità tra l'immanenza e l'eterno, mi sembra particolarmente attuale.

Le fitte reti di informazione portano nei minimi dettagli, davanti ai nostri occhi spalancati, i conflitti che si svolgono in ogni angolo del mondo, quasi non fosse altro che un macabro *reality-show*. C'è il rischio che, assuefacendoci ai disastri in diretta televisiva, ci si addormentino il cervello e la coscienza e finiamo così per non farci più caso. Ma tutti noi, ammettiamolo, ci siamo già soffermati a fantasticare sugli sviluppi futuri del mondo che ci è familiare, della nostra civiltà. Tra visioni di apocalittiche decadenze e orde di moderni barbari – magari armati di computer e frequentatori esperti della Borsa Valori – ci chiediamo che ne sarà della nostra eredità culturale. Sì, perché mica è tutto da buttare... E chissà, il prezioso lascito potrebbe essere completamente nelle mani della nostra capacità di immaginare soluzioni nuove, pacifiche e lungimiranti.

Le pagine di questo libro aprono ai nostri occhi di impiegati flemmatici – che lavoriamo coscienziosamente ma senza esagerata passione, che ci reputiamo soddisfatti di una carriera moderatamente brillante ma non del tutto priva di soddisfazioni – un orizzonte disegnato con sorprendente limpidezza, ma non nuovo, perché già il nostro intuito vi tendeva vagamente. La trama avvincente come un giallo, ma dal tono narrativo misurato e dai solenni squarci paesaggistici sulle più

alte vette del mondo, rafforza la nostra intuizione che non sia disonorevole l'inclinazione di chi è più portato ad osservare che a fare, o di chi per coltivato talento preferisca osservare il turbine degli eventi piuttosto che lasciarsene travolgere. La pacata ponderazione, elevata a stile di vita, ci incoraggia non solo a rispettare, ma a tenere in gran conto la pigrizia. Nel monastero tibetano di Shangri-La – protetto da picchi così paurosi e altopiani così desolati da trasformare la sua esistenza in leggenda – si coltivano la calma del vivere, la paziente conservazione della bellezza e dell'armonia, lo studio senza accanimenti e senza fretta – privo di ambizioni accademiche come di costrizioni pragmatiche – delle discipline più disparate, perfino delle stramberie tacciate di inutilità dal senso comune – tarlo, questo, che rode senza tregua ogni nostra attività. La moderazione, l'unica vera regola che governa il monastero e il popolo che vive nella sottostan-

te vallata, permette il coesistere pacifico di religioni diverse, di diversi concetti di moralità, di diversi temperamenti. I monaci – ma bisognerebbe inventare apposta un nuovo termine per gli abitanti di Shangri-La, uomini e donne che vivono in maniera semplice, ma apprezzano le comodità, e con moderata castità, ma senza disprezzare le passioni – quei monaci hanno un progetto che coltivano con tranquilla determinazione: permettere alla bellezza, prodotta con mille sfaccettature dalle civiltà umane, di sopravvivere ai tempi bui della barbarie, che stanno per ripetersi in un crescendo di devastazioni, proporzionali al progresso tecnico e alla smania di potere.

Sono rimasta turbata, lo ammetto, sentendo definire il fantastico monastero tibetano un “paradiso perduto”. Perduto? Io ero convinta, all'opposto, che fosse ancora di là da venire, un progetto, un programma ricco di spunti che ognuno di

noi può raccogliere e far germogliare. Certo, il cinismo ci mette al riparo dalla delusione. Qualcuno lo chiama “senso pratico” e “realismo”, ma non è forse semplicemente, umanamente, timore di restare delusi? Essere coraggiosi ci espone certamente a dei rischi, ma chi o che cosa ci impedisce veramente di tentare, se non la nostra stessa paura?

Come le più grandiose concezioni, in grado di cambiare l'umanità, anche la via suggerita dai Lama di Shangri-La deve passare per la crescita interiore di ognuno di noi, al momento divisi tra l'ufficio e il cane da portare a spasso. Chi non abbia ancora letto *Orizzonte perduto*, probabilmente si chiederà come si possa arrivare a quel monastero. Benché non manchino certo le carte topografiche del Tibet, il sentiero non vi è segnato, forse perché qualunque strada è quella buona, anzi credo di capire che Shangri-La non sia realmente lontano da nessun luogo. ■



ORIZZONTE PERDUTO
(*Lost Horizon*), 1937.

Regia di Frank Capra.
Con Ronald Colman,
Jane Wyatt, John Howard,
Margo, Thomas Mitchell,
Edward Everett Horton,
Isabel Jewell,
H. B. Warner e Sam Jaffe.



Frank Capra rimase affascinato dal romanzo di Hilton e volle farne un film anticipando il regista King Vidor. Sembrò un tentativo azzardato, invece il risultato fu una creazione fantastica anche senza i personaggi, le folle impetuose e i conflitti, caratteristici di altre pellicole di Capra. Secondo alcuni si tratta di uno dei suoi migliori film, secondo altri di un semplice romanzone pacifista. Quel che è certo che il film, recitato da ottimi attori, divenne leggendario.

Le ultime ore di Gesù

Condanna, Passione e Risurrezione

GIORGIO ZANIN

Un libro si può consigliare per tante ragioni. In alcuni casi tali ragioni si riducono, non per scarsa qualità, quanto per l'emergere tra esse di alcune particolari, capaci di mettere in ombra altri aspetti pur validi di un'opera. È questo il caso de *Le ultime ore di Gesù* di don Chino Biscontin (Edizioni Biblioteca dell'Immagine, Pordenone 2004). Ho trovato questa agile opera decisamente significativa nel panorama delle pubblicazioni di argomento religioso per due ragioni principali: per la coerenza dell'intonazione rigorosamente storica, che aiuta a decostruire e rilanciare l'immaginazione credente; per la semplicità efficace della scrittura, tutta orientata a comunicare un pensiero evidentemente nitido nella mente e nel cuore dell'autore. L'intenzione dell'indagine è fissata in rosso sul risvolto di copertina: «Scritto con il cuore e con lo scrupolo dello storico». L'invito all'osservazione dei dati storici è quindi accompagnata coerentemente dal linguaggio, nutrito teologicamente in misura sapiente, ma non tale da impedire al profano di apprezzarne il lavoro di vaglio delle ipotesi interpretative. La lenta, ma ben scandita e puntuale narrazione consapevole dentro cui siamo condotti, rende il volume accessibile.

La semplicità e la coerenza tragica del percorso di Gesù di Nazareth sono il centro di una ricostruzione storica, solo in apparenza particolare e limitata alle vicende conclusive della



sua esperienza terrena. Oltre la metà degli otto capitoli del libro sono indirizzati a descrivere il contesto di una vicenda conosciuta dai più solo attraverso il nudo racconto evangelico. È questa chiaramente un'offerta di prospettiva metodologica, su cui fondare le consapevolezze più o meno credenti. Il filtro che lo studioso pone al lettore non è e non può essere neutro. Vi traspare la passione per l'umano, come *cluster* principale del codice su cui cercare una rivelazione. Il tentativo di disvelare, accanto ai dati formali, l'immaginazione dei sentimenti provati dal nazareno durante la passione, pare perciò ben necessario, anche ad equilibrare l'idea della singolarità storica sostenuta per il protagonista. I personaggi e le parole chiave della passione che accompagnano la vicenda – autorità religiose, Ponzio Pilato, processo, folla, torture... – sono narrati con equilibrio partecipato: lo storico vuole guidarci alla comprensione umana – con il cuore in testa, potremmo dire – dell'espe-

rienza. Anche l'ultimo capitolo – Gesù oltre la sua morte – offre un saggio del “distacco intrigato” dello storico, capace di far diventare materiale di riflessione un fatto che sfugge per definizione ad un qualsiasi vero inquadramento *extra-fidem*. Lo scrittore accredita il lettore di un'autonomia di giudizio. Il lettore rimane libero da ogni richiesta di adesione, eppure non riesce a sfuggire al fascino della figura del Gesù che viene a galla. La grandezza artistica dell'immagine scelta per la copertina, la bellissima ed atroce *Crocifissione* di Grünewald, ha insomma una giusta collocazione. In effetti Biscontin riesce ad offrire, attraverso l'analisi puntuale di una vicenda limitata, una chiave di ripensamento complessivo della figura storica e religiosa del nazareno. D'altro canto, e questo si evince come tesi di fondo del testo, le due facce sono intrinsecamente e reciprocamente vincolate. Non è demerito, ma anzi stimolo intrigante, che il punto dove il compasso si fissa, per disegnare questo nuovo ed ennesimo cerchio intorno al Cristo, sia anzitutto storico. Non solo per il laico che voglia approcciare la figura del Cristo-cristiano in modo adeguato alla propria sensibilità, quanto pure per lo spirito religioso, da tempo alle prese con difficoltà inaudite di una fede che subisce giorno dopo giorno gli attacchi di una evoluzione che così poco spazio lasciano alla fiducia nella forza e nella trasmissibilità del mito. ■

Racconti pordenonesi

Terza parte

IL VEZ

Non più Giovane Anonimo

Mi hanno chiesto di scrivere ciò che ho visto, di svelare cosa fanno i miei coetanei e soprattutto la generazione più giovane di me. Per scrivere questi racconti ho preso spunto dalla strada, da quelle facce angosciate che camminano lentamente nella notte pordenonese e ho imparato ad ascoltare e a guardare molto. Lo spunto per iniziare questo “viaggio” l’ho trovato nei testi del più bel gruppo musicale che Pordenone abbia mai avuto, almeno secondo me, cioè i Tre Allegri Ragazzi Morti. Lì ho preso l’ispirazione, lì ho trovato il coraggio di raccontarmi e di raccontare i miei “amici” perché parafrasando Davide Toffolo posso dire che Pordenone è divisa in «un mondo veloce e un altro più lento, che vivono lo stesso tempo e respirano lo stesso vento», dove «ogni adolescenza coincide con la guerra, che sia finta, che sia vera...».

Pordenone è una città complessa, per tanti aspetti è uguale ad altre città, per molti altri invece sembra che viva di vita propria. È un territorio con i suoi colori, dove si trova anche un pizzico di fantasia, alcuni sorrisi, un po’ di cultura e di storia, ma ci sono anche tanti problemi, lacrime sui volti della gente e tragedie famigliari. Spesso – ecco uno dei motivi per cui si differenzia – qui da noi tendiamo a nascondere i problemi, da buoni friulani ci laviamo i panni in casa. Soprattutto le Istituzioni negli anni passati hanno fatto finta di non vedere cosa accadeva nel sottobosco di questa nostra città! Tenevano le magagne nascoste perché a loro bastava che la

città fosse produttiva così da fare bella figura. E anche noi giovani eravamo considerati come persone che sostanzialmente avevano di che lavorare, di che mangiare e delle case dove dormire, il resto per lor signori non contava... A me non piace l’omertà e il menefreghismo buonista, non mi piace far finta che tutto vada bene, perché lavorare, mangiare e dormire non è sufficiente. È bene anche evadere e poi guardare e ascoltare, insomma preferisco sbattere la testa addosso ai problemi. E visto che i problemi, soprattutto nel mondo giovanile, esistevano allora ed esistono ancora oggi, mi sono deciso ad andargli incontro per poter almeno raccontarli.

Ma per descrivere liberamente la Pordenone sommersa avevo bisogno di scendere pure io in immersione... avevo bisogno di una difesa, di uno scudo di protezione. Perché raccontare la propria vita e le proprie esperienze è sempre un po’ delicato, se poi non è una vita che vale la pena di essere raccontata diventa tutto più difficile. Per questo mi ero nascosto dietro al Vez.

Per affrontare libero questo viaggio e anche per colpa della timidezza avevo tenuto nascosto il mio nome. Mi era tutto più semplice. Avevo messo su una piccola bugia a fin di bene. Ma ora, visto che il vizio tutto pordenonese di lavarsi i panni in casa non mi piace per niente, e non voglio caderci pure io, mi va di svelare chi sono. Io mi chiamo Massimiliano Santarossa. E da ora *Il Vez* è morto... i suoi personaggi invece continuano a vivere! ■

Ale

Ale è un ragazzo corretto, gentile, disponibile, alle volte sa essere simpatico. Ma non è normale, anche in mezzo ad una folla lo si distingue al volo.

Il suo cappotto è lungo e sgualcito, i suoi guanti mostrano le dita, i suoi maglioni di lana grossa vestono larghissimi. Porta sempre un cappello londinese, una borsa grande a tracolla, i capelli lunghi su una fronte stempiata, gli occhiali

neri con montatura grossa. Quando passa in centro con la sua inseparabile bicicletta arrugginita saluta sempre tutti perché è molto conosciuto e anche chi non lo conosce di persona lo riconosce comunque. Lui frequenta il mondo

della cultura. I suoi discorsi al branco sono sempre gli stessi. Discorsi importanti, pomposi, pieni di idee. Dice che «il mondo non può andare avanti così», «che il sistema del Nord-Est va rivoluzionato in senso umanistico».

Il branco lo ascolta a fatica.

Dice che «ci vuole più tempo per le proprie passioni: cinema, libri, teatro».

Il branco lo guarda come fosse un alieno.

«Ogni uomo o donna – sostiene Ale con autorevolezza di chi la sa lunga – è completo solo quando è colto».

Il branco a quel punto non capisce più un cazzo!

Ale è sempre attento con i ragazzi del branco. Con prudenza ma fermezza esprime loro il proprio credo invitandoli a leggere, a diventare dei ragazzi colti, a costruirsi un futuro pieno di umanità e pace.

Da tempo li chiama «compagni del branco», dice che dei ragazzi vestiti così «non possono appartenere a gruppi di reazionari fascisti di destra e che quindi sono per forza di sinistra».

I ragazzi del branco stanno sempre attenti con Ale, è troppo buono per essere picchiato, ma a quel punto proprio non ce la facevano più. Lo hanno preso, spogliato e con pennarelli indelebili gli hanno scritto nella schiena “coglione” a caratteri cubitali. Poi lo hanno rispedito a casa.

Ma Ale non ha ceduto a quella “provocazione” perché lui dedica la vita a questa sua battaglia di civiltà. Insomma ha un compito pedagogico verso il branco e rivoluzionario verso la società.

Per cui, anche dopo quel fattaccio, non è cambiato di una virgola. Veste uguale, si impegna uguale, parla uguale.

Lui ha un coraggio da leone e

ripete con ossessione che non cederà mai a questa società opulenta, ignorante, sbagliata, volgare, ricca da fare schifo... e tutto questo lo urla mentre a cavallo del suo ferro arrugginito percorre i vicoli del centro, spesso anche alzando il braccio verso il cielo a pugno chiuso, tanto per rendersi ancora più riconoscibile!

Ma anche la famiglia di Ale è molto conosciuta.

Sua mamma lavora in un importante studio di avvocati. Il papà di Ale invece è quasi un politico, gestisce i rapporti tra la sua società e gli Enti della Regione e dello Stato, che gli passano diversi appalti importanti. Ale lavora nella “fabbrichetta” di papà quindici ore alla settimana. Per cui gli rimane tanto tempo per contestare questa “mala società”...

Nazi

Il Nazi non accende mai le sigarette se l'accendino è rosso. Non veste mai indumenti rossi. Non scrive mai con la penna rossa. Odia tutto ciò che ricorda quel colore, comunisti, socialisti, progressisti compresi. A dirla tutta anche le bandiere dei toreri spagnoli gli stanno sul culo, quasi come quelle ex sovietiche... L'unico rosso che ama è quello dello sfondo della bandiera nazista.

Oggi il Nazi è un ultrà di una famosa squadra di calcio locale. Tutta la settimana, al lavoro, non fa altro che parlare di pallone, del gruppo di ultrà che comanda, della vittoria che otterranno la domenica successiva. Se la squadra perde è per colpa degli “arbitri venduti”, dei “negri che rubano il posto agli italiani nella formazione ti-

tolare”, degli “allenatori rincoglioniati”, del “presidente di merda che pensa solo ad arricchiarsi a spese dei tifosi”.

Il suo unico credo, e orgoglio di tutta una vita, è la bandiera: quella della squadra e quell'altra, di Hitler.

Il sabato notte non riesce mai a dormire. Il suo sangue, le sue membra, la sua testa, i suoi muscoli assaporano, vivi come non mai, l'avvicinarsi dell'incontro-scontro.

Ogni maledetta domenica si alza dal letto trasformato.

Ha gli occhi tirati e le mani già strette e vibranti.

Va allo specchio, come prima cosa impugna deciso la lametta da barba e senza sapone si rade a vivo il cranio. Poi passa in rassegna gli indumenti: pantaloni corti, aderentissimi e resistenti, scarpe dalla punta in acciaio con svastica disegnata sopra, bomber di ordinanza nero o verde militare, guanti chiodati, coltello a serramanico e manganello piccolo.

In quegli stati entrerà nello stadio indisturbato. La polizia farà i controlli, ma agli ultrà come lui non chiederanno nulla. Entreranno e basta!

Appena ha terminato di vestirsi, avvinghiato alle sue armi, va dritto in stazione.

Non tocca mai cibo prima della partita perché preferisce bere birra a stomaco vuoto. Assieme al suo branco, quando sono ancora sul treno, il Nazi beve almeno otto lattine. Le stappa, manda giù il contenuto di botto senza staccare mai la bocca e poi emettendo un rutto incredibile le schiaccia gettandole addosso alla gente vicino, così a caso, chi becca becca.

Appena scesi dal treno iniziano a sventolare bandiere, ad alzare le mani tese al vento urlando bestemmie, imprecazioni, slo-



gan sulla propria squadra e contro quella avversaria. I più ricercati sono «Vi spaccheremo le ossa», «Vi apriremo il culo», «Succhiatecelo bastardi».

All'entrata dello stadio le scene diventano apocalittiche: in mezzo a bambini e adulti passa il branco urlante, unito, ansimante. Le forze dell'ordine a stento cercano di creare un cordone di divisione ma la folla si mischia, i nazisti spingono, urlano, bestemmiano, i bambini piangono disperati, i papà si preoccupano e giurano a denti stretti che non torneranno più in mezzo a quella bolgia.

Il Nazi, appena entrato in curva, richiama col tamburo i camerati. Loro si radunano immediatamente dietro il capo ed iniziano i canti.

All'indirizzo dei giocatori africani cantano *Faccetta nera*, verso quelli dell'Est urlano «Vi spaccheremo le reni», indistintamente tutti gli avversari si trasformano in «Comunisti di merda». Poi lanciano oggetti, bottiglie, fumogeni e via così, di seguito, senza mai un secondo di riposo...

I novanta minuti di gioco passano in un baleno, c'è già gente che inizia a lasciare lo stadio, ma il Nazi non si accorge di nulla, lui è ancora immerso nell'orgasmo della battaglia, delle urla, dei canti, del suono

forte e cupo del tamburo...

Forse non conosce nemmeno il risultato, ormai è impegnato nel suo unico credo: tentare disperatamente di sfondare le barriere di ferro per ammazzare i tifosi nemici. In una mano tiene il coltello, nell'altra il manganello. Negli occhi una scia di sangue...

Viva il calcio, gioco universale.

Pier Giorgio

Pier Giorgio è un giovane intellettuale.

Veste scarpe Clark, pantaloni in jeans sgualciti, giacche in velluto a costicine larghe, maglioni giocoli, occhiali spessi dalla montatura nera.

Pier Giorgio ha 29 anni, studia all'Università, gli mancano sei esami.

Lui ha fatto vita sociale, ha seguito l'arte, ha dialogato con diverse figure importanti.

Quando qualcuno del branco gli chiede cosa fa di concreto risponde alla Nanni Moretti: «Vedo gente, faccio cose».

Il branco, unito come non mai, urla: «Ma va a cagar, recion».

Pier Giorgio ha una collocazione politica.

Alla domanda: «Con chi stai?» lui risponde: «Non sto con nes-

suno. Appartengo alla famiglia progressista, che affonda le proprie radici nel socialismo storico pre marxista, ma che oggi vede in Blair, Schroeder, D'Alema i suoi massimi esponenti. Io sono un democratico di sinistra, progressista, ambientalista, socialista europeo». Nel branco nessuno capisce un cazzo, tutti uniti come non mai, gli urlano l'ennesimo: «Ma va a cagar, recion».

Pier Giorgio frequenta i cinquantenni del Partito, cioè la fascia giovane.

Con loro, nell'ultima settimana, ha partecipato e organizzato banchetti, mobilitazioni, riunioni, assemblee, congressi, volantaggi, riunioni, assemblee, banchetti, riunioni, mobilitazioni, e ancora riunioni.

A chi gli chiede se sia stanco dice: «Non posso esserlo, c'è moltissimo lavoro da fare per l'Africa, l'Argentina, gli immigrati, le coppie di fatto, le feste di partito, i diritti delle fasce deboli...».

Pier Giorgio è spinto da un credo: dedicare anima e corpo agli altri, a chi sta peggio, a chi ha meno.

È un ragazzo politicamente corretto. Lui ormai gira l'Italia in lungo e largo. Il Partito si è accorto delle sue capacità e gli ha conferito un incarico da dirigente...



Suo padre è morto tanti anni fa, sua madre è a casa sola, sempre rinchiusa in quelle sue quattro mura.

Oggi lei è orgogliosa di Pier Giorgio ed è felice perché non le manca mai la sua bottiglia di Martini bianco...

Andrea

Andrea è una persona di peso. Veste solo abiti eleganti, la sua posizione lo obbliga a questo. Cravatte regimental dal nodo largo, giacca doppio petto blu scuro, pantaloni di taglio leggermente più moderno per nascondere la pancia ormai dilatata, camicia con collo largo e polsini grandi. Porta sempre un fazzoletto azzurro all'occhiello, e una spilla piccola piccola ma lucida lucida.

Lui, dopo le molte ore d'ufficio, si siede sempre al Bar del Centro. Gambe accavallate, mani leggere leggere sul bicchiere di whisky invecchiato, sigaro sempre in bocca.

I suoi discorsi riguardano gli inquisiti, perché lui fa l'avvocato. Riguardano la cultura, perché lui legge. Riguardano le auto, perché lui possiede una Porsche nuova di stecca. Riguardano il sistema economi-

co, perché lui risparmia e investe denaro. Riguardano la politica, perché lui fa il politico.

Le donne ne sono ammaliate. Lo stanno ad ascoltare anche per ore. Parla sempre Andrea, non c'è bisogno di intervenire. Fa tutto lui.

Ha due punti fermi nella vita: primo, fare crescere le libertà personali (fa l'avvocato!); secondo, sconfiggere i comunisti (fa il politico!).

Dice che le libertà sono fondamentali e che i comunisti cercano di togliercele.

I suoi discorsi sono pieni di emozione, sono un vero organo politico. Ma non contento della teoria Andrea è andato oltre mettendo in pratica ciò che predicava.

Ha fondato un circolo politico locale e ne è presidente. Vede in Silvio Berlusconi il salvatore e chiede sempre a tutti se è meglio un nullafacente come un qualsiasi comunista oppure un cavaliere, presidente, politico, uomo di successo come Silvio? Le sue donne a quel punto si sentono pronte ad intervenire: «Meglio Silvio, meglio Silvio». Lui approva soddisfatto e sorride a bocca spalancata, mostrando una serie incredibile di denti gialli che farebbero invidia ad un malato di cirrosi!

L'unica piccola sfortuna di Andrea è che il branco lo prende

sempre per il culo: colpa della sua evidente calvizie, della sua gobba pronunciata, del suo look regimental, del suo italiano forbito del quale nessuno capisce un cazzo.

Andrea ha 32 anni, ha occhiaie da far spavento, carnagione grigio topo.

Un giorno, a bassa voce, dopo l'ennesimo whisky, ha confidato al suo "amico" barista che sta pensando di comprarsi una revolver, non ne può proprio più.

Pantalòn

Pantalòn è quello che si può dire un vero sfigato. Veste camicette larghe a fioroni, pantaloni neri, giacca gessata. Compra auto straniere che i rivenditori rifilerebbero solo agli extracomunitari.

Ha cambiato nella sua breve carriera decine di lavori. In uno c'è rimasto tre ore.

Lo avevano beccato che dormiva dietro le casse in un magazzino. Il collega gli ha chiesto se era impazzito, per tutta risposta il Pantalòn lo ha picchiato. In un altro posto c'è rimasto la bellezza di sei mesi di fila.

Un giorno Pantalòn era in bicicletta, un automobilista gli ha



tagliato la strada. È finito sopra il cofano dell'auto, ha guardato in faccia il conducente, è sceso dal cofano, ha aperto la porta dell'auto, ha preso l'uomo per la cravatta e gli ha mollato un terribile destro in pieno viso. Oggi deve spiegare al giudice l'avvenimento. Il branco al racconto della scena ha applaudito compatto.

Dopo l'incidente è rimasto a casa dal lavoro per sei mesi di fila. Al medico diceva di avere

dolori ovunque, il medico scriveva: gravi complicanze post trauma.

In quei sei mesi ha sistemato la casa, ha comprato una moto nuova, è andato ogni giorno agli allenamenti di karate, vincendo anche diverse gare cittadine.

Poi è stato costretto a rientrare al lavoro perché, a suo dire, quel medico imbecille non credeva più ai suoi continui dolori.

Il padrone della fabbrica gli ha

chiesto spiegazioni per tanta assenza. Pantalòn non ha voluto rispondere, si sentiva offeso nella sua dignità di lavoratore. Il padrone per tutta risposta lo ha licenziato. Un ragazzo del branco gli ha consigliato di andare dai sindacati per denunciare il suo padrone, perché senza giusta causa non si licenzia nessuno.

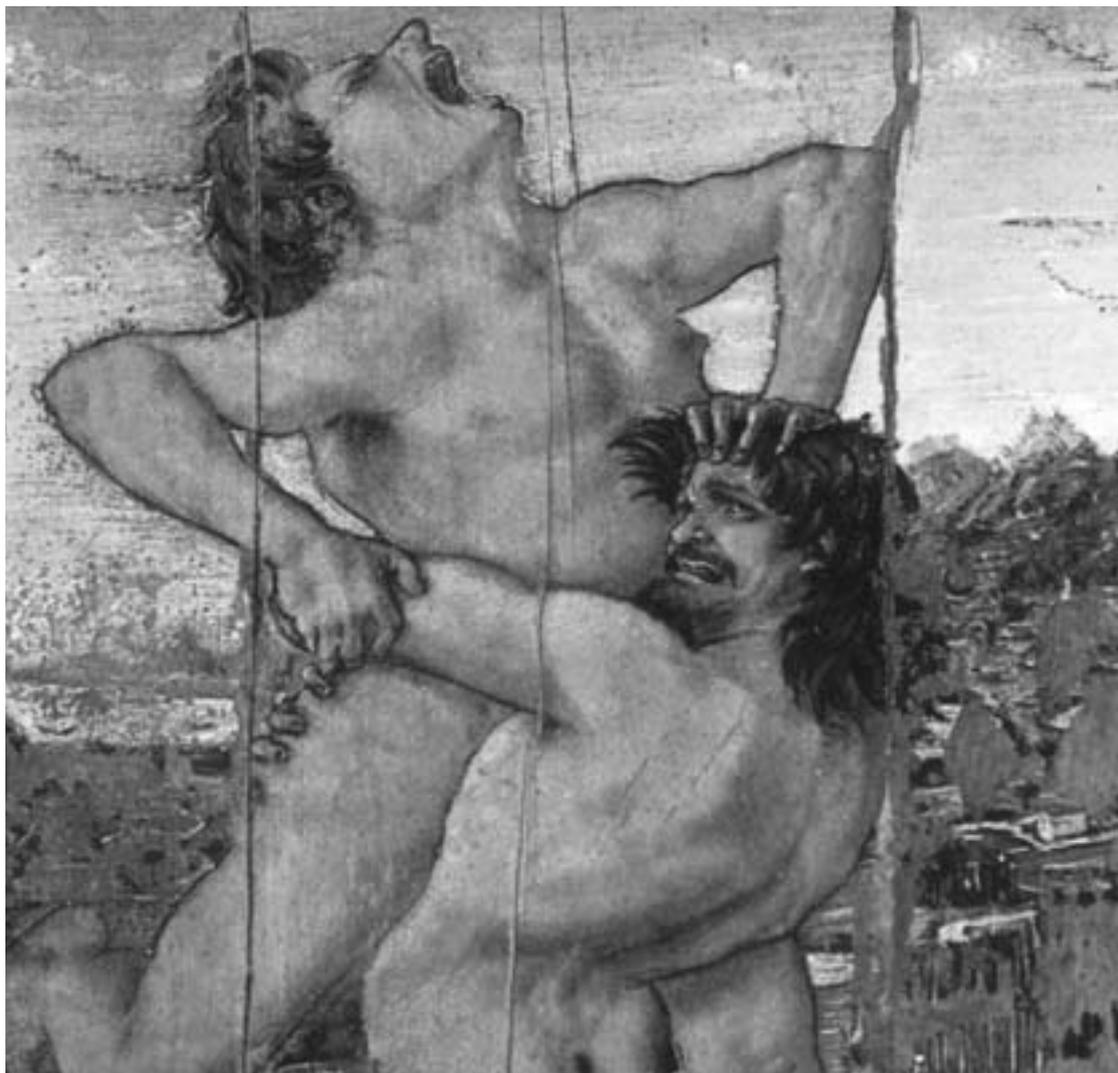
Pantalòn si chiede ancora oggi perché ha dovuto cambiare tanti lavori in così pochi anni.



Villanova di Pordenone, Parrocchiale. *Affreschi del Pordenone.*

Nel prossimo numero

Gioco e violenza



Per inviare contributi, riflessioni e impressioni, scrivere a:

Redazione «L'Ippogrifo» c/o Studio Rigoni viale Marconi 32 33170 Pordenone
Telefono e fax: 0434 21559 E-mail: Rivistaippogrifo@tuttopmi.it Stoppa.moro@tin.it

«L'Ippogrifo» è distribuito dalla «Libreria al Segno Editrice»

Vicolo del Forno 2 33170 Pordenone Telefono 0434 520506 Fax 0434 21334

Chi volesse sostenere anche economicamente questa iniziativa editoriale può farlo tramite il c.c.p. n. 12530598 intestato a: «Enzo Sarli», Associazione per la Salute e l'Integrazione Sociale, specificando la causale.

L'IPPOGRIFO

La Terra vista dalla Luna

NUMERI PUBBLICATI

**Il passaggio, la metamorfosi,
le sfumature**

Che cos'è una città

I sintomi della salute

La Guerra

Sognare, forse...

L'amicizia

La comunità e i suoi destini

La cura del Mondo

Verità, dubbio, finzione

Madri, oggi

Atti & documenti

Soggetto e istituzione.

L'eredità di Franco Basaglia

La Provincia nel bicchiere.

Una ricerca sui problemi alcolcorrelati

Comunità che curano

Venticinque anni dopo, ancora

«L'IPPOGRIFO» È DISTRIBUITO DALLA LIBRERIA AL SEGNO EDITRICE

TELEFONO 0434 520506 FAX 0434 21334

€ 10,00