

Marco Dallari

Dispensa P.A.S 2014

Animal symbolicum di Ernest Cassirer

Il filosofo Ernest Cassirer, verso la metà del novecento, definì essere umano un **animal symbolicum** anziché come un **animal rationale**. In tal modo si indicherà ciò che veramente lo caratterizza e che lo differenzia rispetto a tutte le altre specie e si potrà capire la speciale via che l'uomo ha preso: la via verso la civiltà. Sul versante educativo la riflessione di Cassirer è doppiamente stimolante: da un lato ci ricorda come, a differenza degli altri mammiferi, l'essere umano non nasce con tutta la dotazione genetica necessaria a realizzarsi per quello che è, ma deve **finire di costruirsi** dal punto di vista culturale e, per l'appunto, simbolico. D'altro lato questa consapevolezza assegna alla scuola un ruolo non certo secondario: ci ricorda come la competenza simbolica, la capacità di comprendere e usare linguaggi e alfabeti per interagire con gli altri e per elaborare pensiero, insieme alla consapevolezza del proprio essere nel mondo, sia probabilmente il compito pedagogico e didattico più importante per chi insegna, qualunque sia la materia in cui è abilitato.

Il linguaggio, anzi, i linguaggi, permettono di trasmettere, conservare ed elaborare informazioni tramite segni e simboli e consentono ai soggetti di comunicare e costruire rappresentazioni. Il linguaggio umano, a differenza di quello animale, naturale e apparentemente incapace di evolversi in maniera significativa, è in massima parte appreso, si evolve nel corso della vita dell'individuo e della specie e può riferirsi a oggetti astratti mediante l'impiego di simboli capaci di indicare non soltanto singole cose ma anche classi di oggetti, cioè concetti. Il fatto però che la possibilità di usare il linguaggio da parte degli esseri umani sia il risultato di processi di apprendimento non significa che tutto quello che diciamo e scriviamo lo abbiamo imparato. Possiamo anche inventare, creare, improvvisare. Il modo migliore in cui si possono "insegnare"

i linguaggi è quello che permette ai soggetti in formazione di apprendere come si fa ad inventarli.

Tutto questo è, d'altra parte, eredità della specie: la vocazione simbolica dell' Homo Sapiens fa sì che abbiamo sempre sentito il bisogno di testimoniare attraverso elaborati simbolici presenza e identità : i graffiti lasciati nelle grotte dei nostri progenitori ci permettono già di capire come, fin dagli esordi della nostra presenza su questo pianeta, la nostra identità di soggetti e di membri di una collettività non si manifesti solo nei limiti della nostra presenza corporea ma si espanda fuori di essa con l'esigenza e l'attitudine a lasciare tracce e segni.

Identità personale di Piero Bertolini

Piero Bertolini, nel suo **Dizionario di pedagogia scienze dell'educazione**, sottolinea la centralità del problema relativo alla costruzione dell'identità personale in educazione e ne dà la seguente definizione: **“l'auto-rappresentazione e la percezione di sé come un soggetto unitario, con caratteristiche e qualità stabili, permanenti e diverse da quelle altrui. Il senso di identità (personale, culturale, etnica, sessuale...) presuppone la relazione sociale: esso nasce e si rinforza sia tramite la relazione con l'altro percepito come simile, sia attraverso la relazione con l'altro percepito come diverso”**.

Già da questa definizione appare evidente come il nucleo dell'identità personale, e dunque la coscienza di essere nel mondo soggetti unici e irripetibili e al contempo membri di una comunità di simili oltre che esseri viventi in un universo vivente si costruisce attraverso processi intersoggettivi, esperienze e pratiche di relazione. Alla base della costruzione dell'identità personale c'è dunque quel fenomeno che la filosofia fenomenologica definisce **intersoggettività** , e che fa scrivere al fondatore della fenomenologia, Edmondo Husserl: “Siamo dei molteplici soggetti sensibili, ma,

in quanto comunichiamo, il senso di tutti serve ad ogni soggetto, [...]. È come se ci fosse un mondo collettivo correlativo a un soggetto unico.”

La sfida, per chi insegna, è di fare della scuola il luogo in cui la costruzione di una coscienza soggettiva e la consapevolezza di appartenere responsabilmente (e criticamente) a una comunità e a una cultura.

Dovremmo cercare dunque di non dimenticare mai, come educatori e come insegnanti, che la costruzione della conoscenza del mondo e della conoscenza di sé é sempre fatta di **ESPERIENZE** (relazione con gli altri e con le cose) unite alla loro **RIDUZIONE SIMBOLICA**.

I linguaggi non servono solo a comunicare, ma anche a pensare e a costruire rappresentazioni del mondo e di sé. Il linguaggio delle parole, quello delle immagini e tutti i linguaggi che gli essere umani hanno a disposizione sono ingredienti fondamentali per la costruzione dell'autonomia e dell'identità. È pertanto evidente che la costruzione di una identità personale rappresenta una delle condizioni fondamentali e una delle mete indispensabili del processo formativo e autoformativo, e tutto ciò che possiamo insegnare e insegnare ad imparare non può avere come esito conclusivo solamente la verifica dell'apprendimento, ma il fatto che il materiale appreso sia utilizzabile del soggetto per costruire la coscienza del suo essere nel mondo. Conoscenze e competenze acquistano dunque senso quando diventano strumenti e occasioni per costruire testimonianze di sé, proprio come accadeva ai nostri progenitori proto-graffitisti.

Il filosofo **Slavoj Žižek** nel suo libro: **Il soggetto scabroso. Trattato di ontologia politica**, riafferma l'importanza del soggetto cartesiano, non, però, nel senso di un ritorno al **cogito** (il soggetto pensante, razionale, trasparente a se stesso), bensì mettendo in luce “il suo opposto dimenticato, [...] ben lontano dall'immagine conciliatoria dell'Io trasparente”. Aspirazioni e desideri dell'essere umano

contemporaneo sono, per Žižek, falsati e condizionati, cosicché non riusciamo a capire chi siamo né, soprattutto, a progettare la dimensione autentica di ciò che potremmo essere.

Ma la specializzazione, se può essere utile a svolgere un compito o un lavoro, sottrae al soggetto la possibilità di vedere se stesso e il mondo nell'autenticità e nella complessità del tutto di cui è parte, poiché spesso chi è "specializzato" tende a scambiare la propria conoscenza specifica per un'ontologia, così che lo psicologo riduce l'uomo alla psicologia, l'economista all'economia, il titolare di un sapere pratico all'illusione che tutto si riduca alla concretezza del "fare".

Occorre però che gli addetti all'educazione e alla formazione facciano proprie, a questo proposito, responsabilità e consapevolezza: nel tempo in cui prevale la convinzione della supremazia della ragione, della scienza e soprattutto della tecnica e in cui gli individui sono giudicati in base alla loro capacità di controllo e di prestazione, l'educazione è spesso intesa soprattutto come valorizzazione e accelerazione della perdita della dimensione irrazionale, desiderante, fantastica. Scoprire e riscoprire l'importanza della **educazione sentimentale** e della costruzione di **competenza emozionale** dei soggetti in formazione e ciò che può favorire l'ampliamento di quel processo di rinnovamento della rappresentazione di sé auspicato anche da Slavoj Žižek.

Il pensiero umano funziona attraverso processi LOGICI e ANALOGICI

I linguaggi e gli apparati simbolici di cui la mente si serve e che vengono utilizzati in ambito educativo e formativo dovrebbero assecondare entrambe queste caratteristiche, stimolando così il funzionamento e l'allenamento sia dell'emisfero destro che di quello sinistro del cervello.

Logica, dal greco **logos**, è l'insieme delle regole che organizzano il pensiero attraverso una connessione di giudizi che garantiscono la validità dell'argomentazione

o dell'operazione da esso compiuta. È dunque la “teoria dell'inferenza valida” ossia della condizioni alle quali un ragionamento risulta corretto, qualunque sia l'universo di discorso o di applicazione cui esso appartiene. Logos, nella tradizione greca, aveva sia il valore di calcolo e di discorso (in latino *ratio* e *oratio*).

Oggi molti studiosi, a partire da Wittgenstein, vedono nella logica soprattutto una capacità del pensiero di organizzare secondo schemi di tipo razionale la rappresentazione del mondo e della realtà, che tuttavia restano, nella loro essenza, sostanzialmente insondabili, e che spesso si manifestano in maniera tutt'altro che razionale.

Il pensiero, quando procede secondo il modello razionale, è caratterizzato dall'impiego di procedimenti di tipo **deduttivo-induttivo**.

Il pensiero logico è quello che usiamo per fare un calcolo, per sviluppare un'espressione algebrica, per formulare un discorso argomentativo di tipo deduttivo o induttivo, ma anche per comprendere o formulare un racconto collegando fra loro le varie parti della narrazione in termini di successione temporale e rapporto di causa-effetto.

Per Jean Piaget i procedimenti logici consistono nelle operazioni di **seriazione, calcolo, misurazione, confronto, classificazione**. Il pensiero logico ha dunque soprattutto funzioni pragmatiche e organizzative, mette ordine nei pensieri, nei processi di riduzione simbolica, nelle operazioni di costruzione e realizzazione di qualcosa di concreto o di astratto.

I **processi analogici** sono trasversali, discontinui, pluriversi, casuali. Grazie a queste caratteristiche sono **generativi**, cioè suggeriscono e avviano processi di invenzione, di creazione, di cambiamento.

Il pensiero analogico produce libere associazioni, riguarda la comprensione e la produzione di metafore e la sfera dell'universo delle manifestazioni simboliche da cui

l'essere umano, come ci ha rivelato la psicoanalisi, è attraversato, ma di cui, come accade nei sogni, non ha il pieno controllo.

La funzione logica è soprattutto analitica, classificatoria, argomentativa, si serve degli avverbi **quindi, poi, dunque**. Quella analogica è generativa attiva le produzioni associative, metaforiche, poetiche, si serve degli avverbi **invece, come**.

Il pensiero analogico permette di produrre e comprendere le **metafore**. Con il termine metafora, in ambito linguistico, si intende un traslato, una figura retorica che consiste nell'usare un vocabolo o un'espressione per intendere un concetto diverso da quello che di solito esprime: il filo del discorso, andare a gonfie vele... La metafora non viene usata solo in funzione di abbellimento, o per aggiungere enfasi all'espressione di qualcosa: può anche facilitare la comprensione di ciò che si vuol dire e semplifica il discorso eliminando un gran numero di parole per illustrare lo stesso concetto. Invece di dire: la barca navigava con tutto lo scafo emerso, avendo sott'acqua una parte minima di esso, posso usare una metafora e dire che la barca navigava a pelo d'acqua.

Va precisato che possiamo intendere per metaforica, cioè avente le caratteristiche simboliche e generative della metafora, ogni forma di espressione analogica e allusiva: il paragone, l'esempio, l'allegoria, il racconto, l'analogia, il paradosso, ecc., mentre tra i traslati, oltre alla metafora si annoverano la metonimia ("ho letto tutto Simenon"), la sineddoche ("quel pittore ha una mano straordinaria..."), l'antonomasia ("il rocker di Zocca" per Vasco Rossi), la perifrasi, l'iperbole ("morire dal solletico..."), l'ironia, la litote ("non è una bellezza..." , per dire che qualcosa o qualcuno è decisamente brutto).

La metafora e i costrutti con lei imparentati permettono di rendere semplici concetti complessi perché utilizzano un linguaggio analogico, più accessibile, di solito, di quello giusto e specialistico. È per quest'ultimo motivo che essa è una ottima via per

fornire suggestioni indirette, anche perché il suo contenuto viene captato in maniera privilegiata dall'emisfero destro del cervello.

Donata Fabbri e Alberto Munari sono certi che “la metafora non sia soltanto una figura linguistica ma uno strumento di conoscenza (...). Quando l'accordo sul vocabolario viene a vacillare, quando le certezze metodologiche sono messe in discussione, quando le idee nuove non possono o non vogliono usare i concetti di prima per esprimersi, quando insomma si tratta di modificare il rapporto con il sapere, una metafora diventa forse l'unico strumento disponibile al nuovo sapere per legittimarsi, e all'individuo per assimilare e accomodarsi al nuovo sapere”.

Il linguaggio è la facoltà che a ciascuno di noi, fin dalla nascita, ha permesso di intraprendere il cammino della comunicazione simbolica. La lingua è un sistema di segni, un impianto retto da regole che dicono quali parole e quali frasi si possono inventare e utilizzare e quali no. Rispetto a queste regole la metafora rappresenta un elemento di disordine linguistico, una trasgressione che, secondo un certo modo (prevalentemente referenziale) di intendere la funzione del linguaggio, rischia di limitare e non produrre conoscenza.

Ma c'è anche chi, come il filosofo Paul Ricoeur, è invece convinto che la metafora sia “la capacità creativa del linguaggio” (Ricoeur, 1979), e che la sua infinita attitudine a rinnovare pensiero e comunicazione orienta in una direzione tensionale, mai definitiva e sempre orientata verso l'ulteriorità, il discorso e le conoscenze a cui dà forma.

I concetti di errore, trasgressione, invenzione, si **con-fondono** spesso in modo stimolante.

Molti insegnanti ed educatori sono convinti che sia meglio imparare prima le regole e il canone, e solo la maturità e un già consolidato patrimonio culturale consenta invenzioni e trasgressioni metaforiche. Ma se siamo convinti che la trasgressione

metaforica non sia un valore aggiunto del linguaggio e della costruzione della conoscenza attraverso esso, bensì una sua caratteristica fondativa e originaria, dobbiamo pensare che vada praticata e incoraggiata fin dalla primissima infanzia e poi, via via, lungo tutto il percorso formativo, perché la sua perdita o il suo affievolimento nelle pratiche di pensiero e di comunicazione rischierebbe di snaturare l'essenza stessa del linguaggio e indebolire le molteplici funzioni che assolve.

La funzione conoscitiva della metafora e del tipo di pensiero che essa genera e rinforza ne fa dunque un importante strumento nella costruzione della conoscenza e costituisce una delle principali strategie cognitive attraverso cui, oltre a rappresentare la realtà, riflettiamo e ragioniamo su di essa.

C'è un'infinità di proposte originali e attive attraverso le quali il rapporto lingua-linguaggio rivela come le regole, se accettiamo di dividerle, sono come le regole di un gioco: sono cioè la condizione e lo strumento che consente di divertirsi insieme.

Jacques Lacan sosteneva che “la metafora si costituisce nel punto preciso in cui il senso si produce nel non-senso”. Linus, il famoso personaggio di Charles Shultz, per dichiarare il suo amore a Sally Brown, le disse in una strip: “Quando vivremo insieme ti regalerò un cane che chiameremo Riluttanza. Così, quando dovrò partire per i miei viaggi di lavoro, ti lascerò con Riluttanza”.

D'altra parte il congegno metaforico si rivela importante non solo per pensare e costruire la conoscenza ma anche per cercare di capire cosa sono e come funzionano **conoscenza e pensiero**. Per passare, cioè, dalla dimensione cognitiva a quella metacognitiva. Nelle scienze cognitive è oggi diffusa la metafora secondo la quale il cervello e la mente umana hanno il medesimo funzionamento di un computer, ma è proprio uno scienziato cognitivista, John Searle, a ribadire la storicità e la relatività di questa immagine: “Nella mia infanzia ci veniva sempre assicurato che il cervello era una centralina elettrica. Mi ha divertito vedere che Sherrington, il grande neurologo

britannico, pensava che il cervello funzionasse come un sistema telegrafico. Freud comparava spesso il cervello ai sistemi idraulici ed elettromagnetici. Leibniz lo comparava a un mulino, e mi è stato detto che alcuni degli antichi greci pensavano alle funzioni del cervello come a una catapulta. Al presente, è ovvio, la metafora è il calcolatore digitale”.

L'interpretazione di un testo in cui sono presenti ingredienti metaforici rimette continuamente in gioco non solo i significati ma anche il senso del testo e di ciò a cui i testi rimandano. I protagonisti di una relazione (educativa) che condividono un testo letterario non sono mai totalmente estranei e passivi, instaurano un rapporto di perenne negoziazione dei sensi possibili e dei significati attendibili.

La condivisione di un processo interpretativo rende più intensa la relazione educativa, la carica di complicità e di spirito di gruppo, aiuta a scoprire come funziona la conoscenza, mentre rinforza l'atteggiamento e le pratiche cooperative.

Un importantissimo contributo alla definizione del rapporto esistente fra costruzione dell'identità e idea della metafora ci viene dalle riflessioni di Gemma Corradi Fiumara, una studiosa di filosofia ed ermeneutica la quale, incrociando filosofia, linguistica e psicanalisi alla ricerca di una nuova definizione della metafora, scopre che si tratta non solo di un fenomeno linguistico, ma di una costante dei processi interattivi, una chiave d'accesso a tutte le occasioni intersoggettive che costruiscono i modi di ragionare e di rappresentare l'esperienza di ciascuno.

"Nello sviluppo dell'identità, i pronomi personali acquisiscono il loro pieno significato attraverso le attribuzioni di innumerevoli immagini metaforiche. “Tu sei un...”, seguito da un'ampia gamma di termini è, ad esempio, un modo comune di rivolgersi agli infanti. Perché gli alunni possano scoprire il potenziale identitario e autoaffermativo dei materiali simbolici e culturali dell'offerta formativa occorre che possano esprimere opzioni e preferenze, che possano scoprire e perfezionare uno

stile nel loro rapporto con il sapere e con il mondo, con gli altri. L'incremento dell'uso del pensiero analogico e metaforico è senza dubbio una strategia capace di andare in questa direzione.

Cosa si intende per identità di Roberta De Monticelli Piero Bertolini Michela Marzano

“Quando entriamo in relazione con gli altri, non ne usciamo mai indenni. La nostra affettività si scontra con la realtà del mondo. Con la materialità del nostro corpo. Con la resistenza che gli altri oppongono al nostro desiderio. E il mondo non esita ad addomesticare la vita obbligandoci, molto spesso, a reprimere i nostri sentimenti, arrenderci conformi alle aspettative degli altri, a sottometterci a giudizio collettivo. E se la nostra verità fosse proprio lì, in quell'imperfezione che ci portiamo dentro e che cerchiamo tutti i costi di negare? E se fosse solo nel momento in diciamola per possiamo vivere pienamente?

Questo ci chiede e si chiede la filosofa Michela Marzano in apertura al suo volume **Il diritto di essere io.**

La strutturazione dell'identità personale è un PROCESSO mai definitivamente concluso consistente nel RICONOSCERSI e nell'ESSERE RICOSCIUTI. Avviene nella dialettica fra il rapportarsi a sé e a ogni possibile altro da sé, presuppone l'esercizio della LIBERTÀ e l'esperienza della RESPONSABILITÀ.

La filosofa Roberta De Monticelli sostiene che “La paradossalità della condizione umana è di essere doppia, di essere soggetta alla causalità della natura e del mondo, e insieme soggetto di libertà, ovvero, (...) esistenza aperta alla trascendenza - a ciò che è altro dal mondo. In questo contesto, “l'irriducibile” designa quello che, nella condizione umana, non può essere ridotto ai dati e alle leggi empiriche della natura, della società, dell'economia, della politica, della storia. L'irriducibile è la libertà. L'inesauribile è ciò che resta, inaccessibile, al di là di tutto il finito che il movimento

della libertà umana trascende”. E il pedagogo Piero Bertolini compie a questo proposito una riflessione che ci aiuta a riflettere su come, nella scuola, l’esperienza dell’autonomia e della responsabilità siano troppo spesso trascurate in favore della richiesta di comportamenti uniformi e passivi.

Dice Bertolini: “Se rispettare se stessi e gli altri vuol dire giungere alla consapevolezza della propria fondamentale libertà ed insieme alla consapevolezza di essere all’origine stessa del significato che il mondo ha per ciascuno, è chiaro che questa consapevolezza si traduce necessariamente in termini di responsabilità.

Essere responsabili non può significare altro che concepirci all’origine dei propri comportamenti, ossia rispondere, per così dire, di sé e di tutto ciò in cui siamo direttamente implicati”¹⁴.¹² È evidente che la costruzione di una identità personale rappresenta una delle condizioni fondamentali e una delle mete indispensabili del processo formativo, in assenza della quale infatti si determinano disturbi della personalità anche gravi.

Oggi, poi, questa esigenza è particolarmente evidente: la complessità, la flessibilità, l’instabilità, la possibilità-necessità di cambiamento che caratterizzano sempre più tutto l’arco della vita, comportano nuovi orizzonti di scelta e di autodeterminazione, di libertà, ma anche il peso di nuove responsabilità e nuove insicurezze.

Identità è anche tutto quello di cui posso dire MIO.

Proprio in ragione della sua essenza simbolica, l’essere umano non può accontentarsi di un’immagine identitaria circoscritta alla dimensione della corporeità naturale: da quando si accorge (a partire dal primo anno di età) di *esistere* (ex-sistere) ed essere riconoscibile anche fuori di sé, nell’immagine dello specchio, nelle fotografie, nei segnali e negli oggetti che gli possono essere collegati, tende a costruire la propria visibilità e riconoscibilità identitaria attraverso tutto ciò che ciascuno può definire come MIO.

Testimonianza identitaria diviene così ciò che si possiede (e che a volte viene esibito come testimonianza di ricchezza, di status, di potere), ciò a cui sono legato affettivamente o istituzionalmente, il gruppo o la famiglia di appartenenza, ecc.

Il pittore Henry Rousseau testimonia con fierezza, nel suo autoritratto, il suo doppio mestiere: quello di pittore (la tavolozza e il pennello, oltre al quadro in sé) e la divisa esibita sullo sfondo del porto e delle navi ferme alla dogana. Il pallone aerostatico che si libra nel cielo è forse, oltre a un simbolo dell'epoca, una metafora della creatività e dello spirito poetico.

Tamara de Lempicka con il suo *Autoritratto sulla Bugatti* ci mostra se stessa sull'auto sportiva che guidava con perizia e fierezza, ci dice di essere una donna emancipata e anticonformista, vicina alle idee del futurismo, ma anche affascinante e molto elegante, come deduciamo dall'abbigliamento che, malgrado il casco e i guanti, sembra farci intendere, insieme al rombo del motore e all'odore della benzina bruciata, un fruscio di seta e il profumo di qualche raffinata essenza. 13 Vincent Van Gogh con la sua famosa opera *la stanza di Arles* ci presenta un vero e proprio autoritratto, anche se la sua immagine è appena accennata nel quadro appeso in alto a destra, accanto al ritratto della madre. Ma gli oggetti e gli spazi che gli appartengono e che raccontano e descrivono la sua vita quotidiana, ci danno un'idea della sua esistenza e della sua identità molto più efficace di quanto potrebbe farlo il tradizionale, verosimigliante ritratto.

MIO non corrisponde, però, soltanto a un catalogo di oggetti: mio è anche ciò che so, che so fare, le mie convinzioni, la mia visione del mondo. Mio è l'insieme di abitudini, comportamenti, gusti, vizi, ansie, preferenze: perché identità è, per ciascuno, anche, e forse soprattutto, il proprio patrimonio cognitivo, interiore, estetico e sentimentale.

Il contesto educativo dovrebbe favorire e “educare” questa esigenza simbolica, cercando di contrastare la tendenza della nostra società ad indurre gli individui a qualificarsi identitariamente in modo consumistico ed esteriore. Spesso pare però non essersi resa ben conto di questa esigenza. Così, a parte la scuola dell’infanzia, in cui da decenni i bambini hanno un “contrassegno” che distingue ciascuno di essi e un armadietto in cui tengono non solo gli oggetti personali e il cambio di scarpe e d’abiti, ma anche qualche oggetto, giocattolo, o una scatola di “segreti” da condividere soltanto con chi vogliono, dall’età dell’obbligo in poi, tranne rari e lodevoli casi, vige l’obbligo di una spersonalizzazione del tutto diseducante, che culmina ancora, non di rado, con l’orribile e falsamente democratica pratica del “grembiule”. Una pratica spersonalizzante, peraltro, che vige anche per gli insegnanti, che raramente possono connotare identitariamente o dotare con oggetti e segnali propri il loro luogo di lavoro, come invece avviene nell’esercizio di qualsiasi altra professione.

Per **Duccio Demetrio** la costruzione dell’identità personale ha bisogno dell’esperienza della costruzione di una *coscienza autobiografica* che si realizza attraverso le pratiche di racconto e scrittura di sé. Per costruire una coscienza autobiografica occorre, per Demetrio, mettere in atto il processo denominato BI-LOCAZIONE COGNITIVA, consistente nella capacità di guardarsi “da fuori” come se si osservasse un’altra persona, come se si fosse i biografi di qualcun altro.

Un impegno difficile, che contrasta fortemente sia con la tendenza scolastica a “oggettivare il sapere” come se non fosse strumento utile per trasformarsi in patrimonio dell’identità più autentica e profonda, sia dall’opposta tendenza a rinforzare atteggiamenti e vissuti narcisistici che non consentono di staccarsi dai limiti angusti dell’autoreferenzialità soggettivistica promossa nella cultura giovanile (e non solo) dei modelli mediatici centrati sul *look* e su prestazioni esibizionistiche e spettacolari.

Utilizzando questo modello formativo aiutiamo i soggetti in formazione a scoprire come ingrediente essenziale dell'identità sia la MEMORIA, individuale e collettiva, che il soggetto organizza, appunto, in forma di RACCONTO e di COSCIENZA AUTOBIOGRAFICA.

Soltanto la capacità di pensare se stessi e rappresentarsi come portatori di un passato consente infatti all'individuo di pensarsi come titolare di un futuro e non essere *appiattito sul presente*.

Mentre Demetrio sottolinea l'importanza della coscienza e della scrittura autobiografiche la filosofa Adriana Cavarero ricorda come per costruire la coscienza di sé sia necessario “sentirsi raccontare²”, ricevere cioè dagli altri la testimonianza narrata del come si è vissuti e interpretati da uno sguardo esterno.

Adriana Cavarero, esponente del “pensiero della differenza sessuale”, desume le sue convinzioni dalle pratiche di gruppi di autoscienza femminile, e fa dialogare idealmente scrittrici-autrici di testi autobiografici, fra cui Karen Blixen e Hanna Arendt, a proposito dell'idea di biografia e di autobiografia. Secondo la Cavarero, ciascuno desidera ricevere da un altro il racconto della propria storia, ribadendo quindi con questa sua convinzione l'esigenza intrinseca nella ricerca autobiografica di non perderne mai il filo della testimonianza, della relazione, dell'*intersoggettività*.

L'identità non riguarda solo la dimensione razionale, consapevole, cosciente, ma anche tutte le sfumature della dimensione *affettiva* e *sentimentale*; vale a dire la consapevolezza del proprio patrimonio emozionale inconsapevole e consapevole

Identità è anche capacità di accettarlo, sentirlo, dirlo, compararlo con i modelli culturali condivisi.

Averne cioè consapevolezza simbolica.

A valorizzare e comprendere la dimensione affettiva della relazione educativa da un grande contributo la psicologia dinamica: vediamo quali sono i principali elementi

costitutivi del paradigma psicoanalitico e il loro possibile contributo alle pratiche di formazione.

Secondo Sigmund Freud il **principio di piacere** è il primo principio regolatore della psiche. Nei bambini piccolissimi è il solo principio regolatore: i bambini tendono a scaricare immediatamente nella quotidianità (anche in modo allucinatorio, nel sogno e nella fantasticheria) la tensione pulsionale, la cui crescita è fonte di dispiacere. Il concetto di PIACERE nella concezione di Freud non va inteso, come invece è per le teorie edonistiche, come finalità dall'azione umana, ma come previsione dell'effetto dell'azione da compiere e delle sue conseguenze.

Partendo da questa premessa Freud definisce PIACERE la riduzione della quantità di eccitazione e DISPIACERE l'aumento di tale quantità. Il principio di piacere trova soddisfazione quando la gratificazione e il vissuto di benessere si associano con l'annullamento della dimensione ansiosa. Se si vuole, come educatori e insegnanti, utilizzare la leva della MOTIVAZIONE nella relazione educativa, ogni progetto, consegna o richiesta deve comprendere in qualche modo il principio di piacere.

Il **Principio di realtà** corrisponde allo sviluppo delle funzioni coscienti: attenzione, giudizio, memoria, pensiero.

Consente al soggetto di rappresentare a se stesso non solo ciò che è piacevole ma ciò che è reale anche se è spiacevole.

Del principio di realtà fanno parte sia ingredienti "oggettivi" (le leggi della fisica, i limiti del mio corpo) sia elementi "culturali" (le regole, le abitudini e i valori condivisi con il gruppo di appartenenza).

Un bambino che "gattona", sperimentando le caratteristiche del mondo esterno e le capacità del suo corpo di interagire con esso, sta strutturando il principio di realtà.

La strutturazione del principio di realtà è anche utilizzazione delle risorse simboliche, purché il soggetto che accede ad esse le viva come dotate di SENSO,

cosa che non sempre avviene nella scuola, dove molti dei contenuti appresi (al solo scopo di superare la prova valutativa) non sono vissuti dagli allievi né gratificanti né utili a costituirsi come strumenti della co-costruzione della conoscenza del mondo e di sé.

La strutturazione progressiva del principio di realtà sostituisce la tendenza a pretendere di scaricare immediatamente le tensioni pulsionali con la tendenza a trasformare la realtà per renderla appropriata a una soddisfazione rinviata nel tempo e legata a capacità adattive del desiderio.

Il Principio Di Realtà non annulla dunque il principio di piacere né lo contrasta ma lo *riorganizza*.

Ingrediente fondamentale per strutturazione del principio di realtà è l'ESPERIENZA.

Aristotele compì svariate analisi sul concetto di esperienza definendola come un insieme di sensazione e memoria reso possibile dall'*induzione*, cioè dalla capacità di cogliere l'universale attraverso i particolari.

Secondo Aristotele gli animali di esperienza ne hanno poca, mentre gli uomini da molte riflessioni sull'esperienza si formano un unico giudizio generale intorno ai casi simili.

Da qui nasce l'arte, la *technè* poiché, ci ricorda Aristotele, molti ricordi di uno stesso oggetto costituiscono insieme il *valore di un'esperienza*.

Oggi il concetto di esperienza si è enormemente ampliato, e oltre ai tradizionali elementi sensoriali ed emozionali, comprende fattori logici, matematici e tecnologici che ne rendono più complessa l'interpretazione epistemologica. 18 Dal punto di vista pedagogico e fenomenologico possiamo dire che un'ESPERIENZA è tutto ciò che, avvertito e vissuto come significativo, lascia nel soggetto che la fa una traccia cognitiva, affettiva, identitaria. Non è quindi considerabile come autentica esperienza

ciò che viene vissuto come irrilevante e viene facilmente espulso dalla sfera del pensiero e della memoria.

Identificazione, individuazione.

La psicologia dinamica ha introdotto nella riflessione delle scienze umane e nelle pratiche psicopedagogiche del '900 due concetti che sono utilizzati, oggi, ben oltre i limiti della psicoanalisi: i concetti di IDENTIFICAZIONE e di INDIVIDUAZIONE

Con il termine IDENTIFICAZIONE (Freud) si indica il processo attraverso il quale ciascuno, per costruire la propria identità personale, assimila uno o più tratti di un altro individuo adattandolo a sé.

Identificandosi il soggetto “prende a prestito” l'identità di qualcun altro per costruire la propria portando su di sé le caratteristiche ritenute positive o interessanti di un'altra persona. L'identificazione con il genitore dello stesso sesso per diventare come lui (lei) e poter conquistare per sé il padre o la madre è il fenomeno inizialmente studiato da Freud, che ha poi scoperto come il processo si estenda alla relazione con molti altri adulti di riferimento intra ed extra familiari.

Identificazione è anche fenomeno inverso: il soggetto riconosce se stesso nel comportamento di qualcun altro. Si specchia, cioè, in qualcuno che gli somiglia per aspetto fisico, carattere, gusti, valori morali e ideali rispetto alle quali indirizza la sua vita. In questo secondo caso non sono le caratteristiche dell'altro ad essere introiettate, ma le proprie, già presenti in modo esplicito o in dimensione potenziale e “latente”, vengono scoperte e valorizzate come positive e accettate come proprie grazie al rispecchiamento.

C'è poi l'identificazione paritaria che si realizza quando più soggetti costruiscono insieme le loro identità all'interno di un progetto volto non alla costruzione di un *io* ma piuttosto di un *noi* diventando una compagnia teatrale, una band musicale, un

gruppo sportivo. Questo fenomeno è particolarmente presente nell'adolescenza, in cui il bisogno di staccarsi dalla dipendenza psicologica e dai modelli di identificazione legati alle relazioni parentali spinge i soggetti in formazione a perseguire la creazione di gruppi di riferimento identificatorio tra pari. Il fenomeno, però, riguarda anche la vita adulta, può caratterizzare anche la vita di coppia, o il modello culturale della cosiddetta "famiglia". Quando l'operazione riesce è il gruppo, e non il soggetto, a realizzarsi come modello di identificazione, per cui ciascuno si sente realizzato da punto di vista identitario perché si riconosce e si vede riconosciuto nell'immagine di membro del gruppo. Non si costruisce più soltanto un IO ma piuttosto un NOI.

Identificazione è infine anche il fenomeno per cui le caratteristiche di qualcuno vengono scelte come sgradevoli e la costruzione del proprio profilo identitario assume come modello negativo la caratteristica di qualcuno a cui non si vuole assomigliare. 19 L'INDIVIDUAZIONE (Jung) è un processo di differenziazione che ha per obiettivo lo sviluppo della personalità individuale. Consiste nel far emergere, valorizzare e perfezionare le proprie caratteristiche di particolarità e di unicità.

Il processo di individuazione agisce su due livelli: nel primo, osservabile fino dai primi anni di vita dei bambini, l'io costruisce se stesso differenziando le istanze psichiche inconscie da quelle consapevoli.

A livello *intrapsichico* il processo di individuazione "mette in ordine", distinguendole fra loro, le istanze cosce ed inconscie e creando un'equilibrio soggettivo fra le spinte pulsionali, le regole morali e le tensioni ideali che si strutturano nella personalità (e divengono pian piano organiche all'identità interiore) e la necessità di costruire l'io come persona, come soggetto presentabile e capace di relazioni intersoggettive.

A livello *interpsichico* il processo di individuazione ha a che fare più direttamente con la dimensione storica e sociale dell'identità. Consiste, infatti, nel differenziarsi o nel

trovare il proprio stile personale rispetto all'adesione alle forme collettive d'esistenza e all'assunzione dei modelli culturali del gruppo d'appartenenza.

Dal punto di vista delle pratiche educative e scolastiche i processi di apprendimento di tipo mnemonico e l'educazione di tipo adattivo realizzano un'idea di educazione in cui prevale il valore dell'IDENTIFICAZIONE, quando si valorizza la dimensione creativa e METACOGNITIVA si promuovono i processi di INDIVIDUAZIONE.

Michela Marzano fa, a proposito della costruzione dell'identità personale, una riflessione utile a riflettere sull'importanza e sul valore del processo di individuazione.

"... A forza di 'dover essere' talvolta è proprio l'essere che soccombe. Ci si adatta per diventare esattamente come gli altri desiderano, e poi si scopre di non sapere nemmeno più cosa si vuole. Ci si prepara a raccogliere i frutti del proprio impegno, e invece si frana sotto il peso della disperazione.

È il dramma del 'riconoscimento'. Quel riconoscimento (...) che dovrebbe permettere ad ogni persona, proprio in quanto persona, di essere accettata per quello che è, indipendentemente da quello che fa. Un riconoscimento, però, che tanti giovani pensano di dover meritare solo in base agli sforzi fatti (...). Fino a costruirsi l'ideale di un 'io' rigido e intransigente che li spinge anche da adulti, ad accettarsi solo se 'perfetti'"16.

È inevitabile non intravedere nel modo in cui la scuola forma e valuta i suoi allievi, e nell'impostazione sostanzialmente prestazionale che richiede, una concezione dell'identità e della vita molto vicina a quella indicata come pericolosa da Michela Marzano.

"Certo anche l'impegno, i risultati scolastici, il lavoro - e più generalmente quello che si chiama 'merito'- sono importanti. Se non si fanno sforzi, non si ottiene niente. È il famoso "principio di realtà" di Freud. (...). Non sarà mai il successo, però, che potrà dare un senso all'esistenza. Anzi. Talvolta è proprio nel momento in cui ci fermiamo

un istante e cerchiamo di entrare in contatto con noi stessi, che ci rendiamo conto che le nostra fragilità possono diventare il punto di forza. Perché ci aiutano a crescere e a cambiare. Perché si rivelano qualcosa di noi che per tanto tempo, a torto, abbiamo fatto di tutto per ignorare”.

Secondo FREUD la complessità della psiche può essere descritta utilizzando tre indicatori concettuali: ES, IO, SUPER-IO

Es. Costituisce il polo pulsionale della psiche. I suoi contenuti sono inconsci, in parte ereditari e “innati”, in parte acquisiti e rimossi. L’Es è per Freud il serbatoio primario dell’energia psichica ed entra in conflitto con l’io e il super io che sono, dal punto di vista genetico, differenziazioni dell’es. ES è pronome neutro di terza persona che nella lingua tedesca è impiegato come soggetto di verbi impersonali, ed è utilizzato da Freud al pari del pronome neutro latino ID per designare il carattere non soggettivo e impersonale dei molti pulsionali.

Freud ha definito l’Es “un caos” e ha scritto che “esso si empie di una energia proveniente dalle pulsioni, ma non ha un’organizzazione, non promuove alcuna volontà generale...”

Io. È una istanza dell’apparato psichico che svolge una funzione di legame dei processi psichici, difende la psiche sia dai pericoli esterni (interpsichici) che da quelli interni (intrapsichici) ed è la sede della coscienza. L’io, secondo Freud, ha la funzione di mediare tra le istanze del principio di piacere e il principio di realtà. Egli parla allora di un io-piacere che non può far altro che desiderare di adoperarsi per ottenere piacere ed evitare dispiacere, e un io-realtà che non può far altro che mirare all’utile e garantirsi contro ciò che è dannoso. Con ciò Freud evidenzia che la strutturazione del principio di realtà, che coincide con la costruzione dell’io, non destituisce il principio di piacere ma organizza una maggiore salvaguardia di esso.

Super io. ha la funzione di rappresentare per ciascuno, in dimensione individuale, le regole morali e le tensioni ideali della cultura d'appartenenza. Il Super io si costruisce assumendo i valori e gli ideali del gruppo e della cultura d'appartenenza e si può considerare strutturato quando diventano inconsci e le pulsioni che ne ostacolerebbero il perseguimento entrano nella latenza. Il divieto di fare qualcosa considerato "male" o scegliere ciò che è "bello", o "buono", diventa così un tratto stabile dell'identità e si manifesta spontaneamente, senza dover essere mediato da un ragionamento cosciente.

Per chi ha un super io ben strutturato, è difficile poter trasgredire a regole divenute ormai patrimonio radicato nella parte profonda e sommersa della personalità, confusa con l'ES. Al punto che qualora la trasgressione avvenga, involontariamente o per costrizione contingente, è inevitabile che l'io avverta disagio, senso di colpa, "rimorso".

Morale autonoma- morale eteronoma

La mancata, o non ancora compiuta strutturazione del super-io non comporta necessariamente comportamenti contrari ai valori e ai principi del gruppo di appartenenza. Ci si può adeguare ad essi per ottenere un premio, per paura di una punizione o per evitare una disconferma affettiva (morale eteronoma).

Si risponde ai principi di una morale autonoma quando invece la figura dell'autorità è interiorizzata.

IO FALSO

Espressione introdotta da Ronald D. Laing per indicare la nascita e la crescita di un IO inautentico perché costruito sulle aspettative di un'altra persona (spesso la madre) per cui accanto al vero io, vero e reale ma accantonato, cresce un falso io, docile e conciliante, che obbliga l'individuo a costruire la propria identità e la propria vita come adeguamento alle richieste altrui.

Per Laing il falso io può costituire la genesi di una personalità schizoide.

RIMOZIONE

Il termine si riferisce a un processo inconscio che esclude dalla coscienza rappresentazioni connesse a una pulsione in cui soddisfacimento sarebbe in contrasto con altre esigenze psichiche. In quanto processo inconscio la rimozione va distinta dalla repressione che è cosciente.

Secondo Freud gli elementi rimossi non vengono però mai soppressi della rimozione ma tendono a ricomparire, deformati, tramite procedure simboliche, spesso assumendo il tratto tipico dei sintomi. Secondo Lacan la rimozione è un fenomeno legato alle censure di origine sociale, determinato dalla scissione, irrisolvibile e incoipabile, secondo lui, fra natura e cultura. Nel passaggio dall'infanzia all'adolescenza tratti psicologici che caratterizzavano l'affettività dei bambini piccoli (l'edipo, il conflitto con i fratelli, o altri contenuti traumatici) vengono rimossi e diventano latenti, manifestandosi però non di rado in forma indiretta e simbolica, che può interferire e confliggere con le attese che il mondo degli adulti, segnatamente l'ambiente scolastico, almeno nei confronti dei soggetti in formazione.

DISIMPEGNO

Si intende con questo termine il distacco emotivo dell'io dall'attività che svolge o dovrebbe svolgere. Per la psicanalisi è spesso un meccanismo di difesa attraverso il quale il soggetto aggira il proprio vissuto di ansia nei confronti del compito considerandosi oggettivamente (e dunque incolpevolmente) incapace di svolgerlo o formulando nei suoi confronti un giudizio di oggettiva insensatezza con conseguente distanziamento dell'io e riduzione del senso di colpa e dell'investimento ansioso.

NEGAZIONE

in psicanalisi è il rifiuto di un oggetto o di un dato della realtà, ma possono essere negati anche un'idea o un desiderio incompatibile con la propria immagine di sé. Si

tratta di un meccanismo di difesa che indica il rifiuto di qualcosa di inconsciamente inaccettabile.

In situazioni non patologiche la negazione è un fenomeno transitorio in attesa che la psiche sia in grado di accettare il pensiero o l'evento sgradevole dando inizio al processo di elaborazione.

AMBIVALENZA

L'ambivalenza è la presenza di sentimenti, idee o desideri opposti nella relazione con gli altri o con se stessi.

Freud usò il concetto in riferimento alla sfera affettiva (amore-odio verso la stessa persona) considerandola manifestazione di un dualismo pulsionale originario. L'ambivalenza, quando non è causa di blocco affettivo ma si manifesta in maniera 'sbilanciata', cioè quando, ad esempio, il sentimento negativo (di una madre verso il figlio, o di un individuo nei confronti del partner) è molto più debole del sentimento di amore, testimonia autenticità e positiva assenza di vissuti simbiotici.

Per Melanie Klein l'ambivalenza è un fenomeno fondamentale nello sviluppo della libido e della capacità di instaurare e gestire relazioni. Klein nota come l'oggetto investito di sentimenti ambivalenti (buono-cattivo) spesso venga SCISSO, come accade nella rappresentazione teatrale greca con le maschere, o nel racconto fiabesco, dove il protagonista può essere (inizialmente) ambivalente ma non i co-protagonisti e in cui la figura della madre spesso viene scissa (mamma –matrigna) 23

DOPPIO LEGAME

il concetto di doppio legame è stato introdotto nel lessico psicologico psicanalitico da Gregory Bateson e successivamente sviluppato da Paul Watzlawick e dalla scuola di Palo Alto per indicare un particolare tipo di relazione interpersonale in cui prevalgono segnali tra loro contraddittori che pongono il destinatario in una condizione di insicurezza. Questo succede quando, ad esempio l'emittente di una

comunicazione da esplicitamente un messaggio ma il suo atteggiamento e il suo comportamento, implicitamente, lo negano. L'esempio tipico di questo fenomeno c'è quando, nel rapporto madre figlio, la madre invita esplicitamente il figlio piccolo a compiere azioni che tendono a rinforzare la sua autonomia e a fargli conseguire emancipazione (esplorare, sperimentare, arrampicarsi...), ma il suo atteggiamento ansioso, lo sguardo, la postura corporea, fanno capire al bambino che il suo comportamento sarebbe fonte di ansia per la madre e che essa ha paura che non sia compierlo, e tende dunque a proteggerlo dai rischi (di cadere, di farsi male, di non riuscire...) insiti in questo comportamento. Scrive Bateson "... L'individuo si trova prigioniero di una situazione in cui l'altra persona partecipa al rapporto emette allo stesso tempo messaggi di due ordini, uno dei quali nega l'altro; (...). Abbiamo avanzato l'ipotesi che questo sia il genere di situazione esistente tra il pre-schizofrenico e sua madre; tuttavia è una situazione che si presenta anche nei rapporti normali. Quando una persona resta intrappolata in una situazione di doppio legame, avrà reazioni di tipo I difensivo, simili a quelle di uno schizofrenico"; il doppio legame, tuttavia, non riguarda solo la relazione genitore figlio, ma può investire anche il setting educativo e alla vita scolastica. Ci sono consegne assegnate in ambito educativo che contengono, al limite della paradossalità, una struttura tipica del doppio legame: "sii spontaneo!" è una delle più comiche e paradossali, ma è emblematica di come a volte insegnanti ed educatori sembrano essere convinti che si possa, involontariamente, assumere atteggiamenti e compiere atti che riguardano, invece, la dimensione affettiva profonda, coinvolgono il difficile rapporto fra conscio inconscio. Ma sono forme di doppio legame anche le consegne (come spesso succede nell'assegnazione dei compiti a casa) che esplicitamente fanno riferimento all'autonomia e alla capacità dell'alunno di "fare da solo", mentre implicitamente

richiedono l'aiuto del genitore o di un aiutante esterno e non poche rinforzare vissuti di inadeguatezza e di insicurezza.

ELABORAZIONE

Il termine Elaborazione ricorre spesso in Freud e indica l'operazione di trasformazione di una condizione di disagio o di eccitazione il cui accumulo potrebbe divenire patogeno. Tale trasformazione consiste nell'integrare il disagio nell'apparato psichico formando associazioni e collegamenti con altri contenuti consci.

Elaborare un sogno, un lutto, un trauma significa modificare il vissuto inquietante legato alla loro rievocazione in un contenuto affettivamente accettabile e simbolicamente dotato di senso

L'elaborazione di un contenuto affettivo prevede, assieme all'introspezione, il confronto del proprio stato con modelli e paradigmi condivisibili con gli altri membri della comunità culturale d'appartenenza.

Concetti intensi e inquietanti vengono ELABORATI anche grazie alle figure costruite e presentate nelle fiabe, nel mito, nei racconti fantastici e in generale nelle narrazioni più note e culturalmente condivise.

Qualunque sia il contenuto da elaborare la possibilità di farne oggetto di DIALOGO rimane la più utile.

La competenza nell'attivare una RELAZIONE DIALOGICA priva di pregiudizi (Epokè), caratterizzata da capacità di ascolto e di empatia è una dote preziosa dell'educatore.

Secondo Melanie Klein "Elaborare un vissuto affettivamente intenso significa dunque, anche, comprendere che non è solo qualcosa esclusivamente mio, ma universale, proprio della condizione umana in quanto tale"(Klein. (1932)19.

SIMBOLI

Con l'irruzione della psicoanalisi nella cultura occidentale alla scena dominata dall'io cosciente e dal pensiero razionale si affianca quella dell'inconscio, in cui l'essere umano non parla e non 'cogita' ma È PARLATO attraverso lapsus, sogni e sintomi senza che il soggetto ne sia avvertito sul piano della coscienza.

Il nuovo ordine scoperto (ri-scoperto) dalla psicoanalisi è l'ORDINE SIMBOLICO. L'individuo è attraversato da una trama di simboli e di significanti che lo costituiscono, che non è stato lui a creare e di cui non ha il pieno controllo.

Il simbolo, nel lessico psicoanalitico, è un significante il cui significato non è deciso dalla convenzione culturale, non indica ma allude attraverso i processi di spostamento e condensazione.

Esistono produzioni simboliche del tutto individuali, come quelle che compaiono nei sogni, e figure simboliche culturalmente consolidate che attraversano tradizioni, popoli e epoche. Ciò che li accomuna è che il loro significato o la loro apparenza espliciti ed evidenti non sono quelli giusti, e per decifrarne il senso occorre attivare il pensiero analogico e metaforico. 25 Un esempio evidente di come funziona un simbolo può essere esemplificato dalla figura dell'*agnello*: l'agnello, simbolo sacrificale. Abramo, nella Bibbia, immola l'animale in luogo del figlio Isacco. Questo episodio della tradizione ebraica venne adottato dal cristianesimo, che paragonò l'agnello a Cristo perché come l'animale fu sacrificato senza colpa. L'agnello nella religione cristiana diventò anche emblema degli apostoli e in genere di tutti i semplici o gli innocenti.

Un altro simbolo potente e trasversale è rappresentato dalla *croce*, ritenuta, a torto, contrassegno esclusivo del cristianesimo. Le prime croci risalgono all'antica Mesopotamia: la croce, era simbolo del pianeta-dio Nibiru nella cosmogonia sumera. Si impose lentamente tra i cristiani, anche perché anticamente la croce era un simbolo di biasimo (nel linguaggio comune lo è ancora: "se la mia croce..."). Il suo uso si

diffuse principalmente a partire dal IV secolo, mentre la tradizionale collocazione della croce sull'altare si ebbe solo a partire dal Medio Evo.

Ma simbolo non è solo quello che proviene dall'antichità: il simbolo può essere anche di recente elaborazione, anche se spesso contiene, rielaborati, elementi arcaici o comunque storicamente già consolidati. Costruzioni simboliche recenti sono le opere di due artiste appartenenti alla corrente della cosiddetta *poesia visiva*.

Mirella Bentivoglio con la sua opera LO SPECCHIO DEL CUORE DELLA CONSUMATRICE UBBIDIENTE presenta un simbolo ironico della condizione femminile costruendo un cuore (immagine stereotipa dell'universo culturale femminile) con i decori grafici del marchio Coca Cola, con tre lettere del quale scrive la parola *Oca*.

Nicoletta Crocella con la sua opera IL FILO DEL DISCORSO costruisce a sua volta un simbolo della dimensione femminile guardata, stavolta, non con leggerezza ed ironia ma con l'auspicio del riscatto dall'ancestrale condizione di inferiorità: dall'arcolaio, attrezzo tradizionale del lavoro domestico femminile, esce un filo che forma le pagine di un libro e diviene così scrittura, sapere, TESTO (Textum significa sia *tessuto* che *testo*). Per Carl Gustav Jung un simbolo è vivo finché il suo significato è, almeno in parte, nascosto e può continuare ad essere interpretato. Ma quando il simbolo ha dato alla luce il suo significato (...), quando cioè è stata trovata l'espressione che formula la cosa ricercata, attesa o presentita ancor meglio del simbolo in uso fino a quel momento, il simbolo muore.

Per Umberto Galimberti, in sostanziale accordo con il grande psicoanalista, I contenuti simbolici hanno senso, dunque, *per la coscienza che li instaura*: non sono, cioè, assoluti.

I simboli, inoltre, sono *storici*, perché assumono significati diversi in tempi e luoghi diversi.

Il simbolo è inoltre *dinamico*: mantiene la tensione degli opposti dalla cui composizione nascono i processi trasformativi.

Nel simbolo, ricorda Galimberti, c'è un'eccedenza di senso verso cui si orienta il processo di trasformazione psichica.

L'inconscio, il suo universo simbolico e il valore dell'errore di Aleksandr Romanovic Lurija

Secondo Jacques Lacan, che sviluppa lo schema freudiano contaminandolo con lo strutturalismo e l'antropologia culturale, l'inconscio *parla*, e assume la forma di un discorso-messaggio proveniente da una specie di "altrove", per prendere forme diverse dipendentemente dai contesti nei quali si manifesta. Per chiarire la sua concezione Lacan si serve di una metafora molto felice: il discorso umano, per lui, assomiglia a quei manoscritti antichi che contengono due testi, uno dei quali è stato cancellato e ricoperto dall'altro, cosicché il primo, quello più antico e originario, può essere intravisto solo attraverso le falle del secondo, ovvero tramite i "buchi di senso" del discorso conscio. Applicando l'intuizione lacaniana all'ambiente educativo dovremmo allora cercare di cogliere nell'*errore*, nell'esecuzione errata di una consegna, nella dichiarata incapacità di eseguire un compito, il segnale rivelatore di una autenticità profonda piuttosto che di una mancata volontà di adeguamento volontario cosciente al comportamento proposto o imposto.

Allo psicologo Aleksandr Romanovic Lurija dobbiamo il termine "scienza romantica". Quando una scienza è applicata, secondo Lurija, non può mai essere impersonale: ridurre, dunque, le persone alla forma tassonomica della loro anamnesi non è solo eticamente inaccettabile ma anche operativamente improduttivo. Lurija, è convinto che la dimensione romantica delle scienze e dei processi di costruzione della conoscenza sia individuabile proprio nella valorizzazione dell'irruzione dell'estetica, delle emozioni e, direbbe Lacan, dei segnali dell'inconscio, nei processi di costruzione

del sapere e di rielaborazione e applicazione delle “regole” interiorizzate, ingenuo o consapevoli che siano. Solo in questo modo il sapere può essere utilizzato come occasione e strumento della costruzione della rappresentazione del mondo e di sé. D'altra parte non è possibile utilizzare, nei setting educativi come nell'esercizio delle professioni d'aiuto, una “concezione dell'uomo” (riferibile sia all'educatore che all'educando) che possa prescindere dalla dimensione affettiva, emozionale ed estetica del sentire, del pensare, dell'essere in relazione. Occorre invece adottare una concezione del sapere e dell'uomo all'interno della quale anche l'*errore* ha diritto d'esistenza e di legittimità cognitiva ed esistenziale, come cifra dell'irriducibilità del possibile rispetto al “già dato” e testimonianza della volontà di essere nel mondo come soggetti per i quali la regola, ogni regola, può essere ricontrattata, riformulata, o anche responsabilmente, intenzionalmente, e non di rado proficuamente, trasgredita. Basta che il setting sia capace di dare avvio all'operazione dialogica e interpretativa capace di far emergere il *sensu* di ciò che, in prima analisi, appariva come semplice errore.

Psicoanalisi e adolescenza di Gustavo Pietropolli Charmet

La psicoanalisi si è inizialmente occupata poco dell'adolescenza: Freud era convinto che la strutturazione della personalità avvenisse nei primi cinque anni di vita, e che l'adolescenza non fosse altro che la ricapitolazione delle esperienze infantili. Presentando la sua teoria sul raggiungimento della maturità genitale e sul distacco dai genitori Sigmund Freud si riferisce soprattutto alla pubertà. La fase adolescenziale è invece una fondamentale fase di sperimentazione, riorganizzazione ed integrazione dello sviluppo psicologico nel nuovo contesto della maturità sessuale e fisica. Tutte le elaborazioni valoriali e affettive precedenti, nella fase adolescenziale, vengono portate sul piano sessuale che diviene centrale, scatenando forti reazioni sia sul piano fisico che psichico. Il corpo che fino alla pubertà era vissuto come un portatore di bisogni e

desideri che potevano essere soddisfatti solo dall'esterno, diventa ora una forza attiva nel comportamento e nelle fantasie desideranti affettive, erotiche e aggressive.

Gli adolescenti sperimentano la nuova condizione di avere genitali fisicamente maturi, e sono impegnati a trovare un compromesso tra ciò che si desidera e ciò che non è consentito. Il principio di realtà e il super io (che secondo Freud erano compiutamente strutturati a sette anni di età) si de-strutturano, per così dire, per essere nuovamente strutturati della relazione fra il mondo-cultura e un corpo che non è più quello rispetto al quale erano state compiute le operazioni strutturanti precedenti.

In adolescenza, è significativo il ruolo centrale del corpo e del suo trasformarsi e di come tale processo, a livello psichico, assume importanza rispetto alla possibilità della sua stessa rappresentazione e, dunque, nella costruzione della conoscenza di sé.

È nel corpo, che si iscrive la "crisi" dell'adolescente e delle sue rappresentazioni, il conflitto che egli vive è circoscritto soprattutto tra il desiderio di essere uguale ed essere diverso. Il rapporto con la realtà è sempre influenzato dal rapporto che abbiamo con il nostro corpo, ma per l'adolescente questo rapporto è clamorosamente sbilanciato sul versante della corporeità.

I vari frammenti del destino evolutivo dell'adolescenza (cambiamenti nelle relazioni con gli oggetti edipici e con i coetanei, ma anche con il proprio corpo), andrebbero inquadrati nella globalità di questa funzione evolutiva e non intesi come parti distinte da essa, come spesso tendono invece a fare genitori e, soprattutto, educatori e insegnanti. Le modalità con cui l'adolescente affronta ogni problema e compito ci permette di sapere se egli procede regolarmente verso l'età adulta oppure se è in difficoltà, e molto spesso il comportamento in ambiente scolastico, le modalità di relazione con i pari dei diversi sessi, l'atteggiamento nei confronti delle consegne, le dimostrazioni di maggiore o minore autonomia, sono sintomi e segnali di un sereno o

problematico rapporto di ragazzi e ragazze con la fase della loro mutazione identitaria adolescenziale.

Lo psicoanalista Gustavo Pietropolli Charmet si occupa da tempo di adolescenza, e su questo tema ha scritto molti interessanti volumi e articoli anche su quotidiani e riviste di divulgazione. Il volume più conosciuto, e in cui forse si esprime in modo più chiaro e sintetico la sua concezione di adolescente. “È molto diffusa la definizione di “nuovi adolescenti” poiché appare abbastanza evidente come quelli che lo sono in questi anni siano spinti a percorrere il tragitto verso l’età adulta utilizzando mappe e labirinti, affrontando rischi e utilizzando travestimenti, molto diversi da quelli sperimentati dalle generazioni precedenti”

Per Charmet è un Narciso il nuovo adolescente, insieme spavaldo e temerario, delicato e fragile. E come ogni narciso è vulnerabile ad ogni disconferma e ferita narcisistica. Non è stato allevato in un modello educativo rigido e autoritario ma esce da un’infanzia privilegiata e fatica a lasciarla. Anche se è cresciuto alla ricerca di una mamma spesso troppo impegnata, è comunque abituato a considerare i suoi genitori come alleati e, libero dal complesso edipico, può riversare la rabbia verso altri obiettivi. Spesso lavora sul suo corpo in trasformazione con il piercing, lo sport ossessivo, la ricerca morbosa di magrezza e ne fa un potente simbolo di proiezione nel futuro. È fatto così: lavora molto nella propria mente, ma se aggredisce nella realtà (come spesso succede nei gesti crudeli che compie nei confronti dei compagni di scuola più deboli) è incapace di identificarsi con il dolore che provoca, perché, nota Charmet, nessuno gli ha insegnato cosa significa immedesimarsi nell’altro da sé.

Oggi alle dinamiche tipiche dell’adolescente del passato, fra le quali prevalevano i sensi di colpa, ha fatto irruzione la *vergogna*, la paura di essere mortificati, di perdere la gratificazione sociale. E’ diffusa, negli adolescenti, la sensazione di essere inadatti relativamente al proprio corpo, di essere impresentabili, di non poter fruire delle

proprio aspetto e della propria immagine identitaria per poter sedurre, autoaffermarsi, ricevere attenzione. È dunque questo bisogno di riconoscimento, di visibilità e di affetto che, scontrandosi con le piccole esperienze di quotidiana invisibilità, crea le situazioni di disagio nei nostri adolescenti. Questo vissuto di inadeguatezza è amplificato dal mondo dei media, può dunque essere o manipolato e nell'universo dei *social media*. La problematicità di questa nuova dinamica evolutiva è dovuta alla natura del sentimento della vergogna: mentre del senso di colpa ci si può liberare, recuperando l'innocenza, la vergogna si insinua spesso più profondamente e può riaffiorare anche a distanza di molto tempo. Questo la rende un sentimento molto difficile da gestire e metabolizzare, perché ha a che fare non con un singolo atto compiuto o comportamento, ma con il valore complessivo del sé. Il modello dominante del rapporto genitori-figli è profondamente cambiato: il bambino di oggi non è più una tabula rasa che l'adulto conformava ai propri principi e valori, ma è considerato una piccola persona che ha già un suo carattere, caratteristiche identitarie proprie, capacità e potere relazionale. Il compito dei padri e delle madri è diventato facilitare loro il percorso nella scoperta di se stessi, nello sviluppare la propria natura e i propri talenti e dunque portare a compimento quel progetto di vita che essi conservano fin dalla loro nascita. Dal punto di vista educativo, dunque, viene enfatizzato il valore dell'*individualità*, e le prime categorie che il bambino in cambiamento trova e riesce ad afferrare sono quelle legate alle dimensioni di maschile e femminile. A scapito del fatto di essere semplicemente bambini, i giovani si conformano molto presto ai modelli di virilità e femminilità imposti dal contesto in cui vivono (giocattoli e libri differenti per bambini e bambine, prevalenza delle problematiche erotiche e della relazione maschile-femminile nei media) e questo genera un problema di precocità. La pubertà psichica e culturale arriva prima di quella fisiologica. Questo ha degli effetti non solo a livello educativo, ma è sicuramente una

delle dinamiche che conducono, una volta che il corpo è davvero maturato, a perplessità, dubbi, vergogna, disagio. L'unica via d'uscita che talora si presenta a questi adolescenti fragili è la spavalderia. Le istituzioni come la scuola, che fanno spesso sentire inadatto il giovane, perdono importanza ed autorità e vengono spavaldamente disprezzate. L'adolescente spavaldo si guadagna così una maschera di bellezza fittizia, da sfoggiare nella sua vita relazionale.

Il paradigma fenomenologico

La fenomenologia postula la centralità della *relazione* (intersoggettività) nella costruzione dell'identità, delle conoscenze e delle rappresentazioni del mondo. Secondo il suo fondatore, Edmund Husserl, ogni atto psichico è sempre coscienza di...; non esiste, cioè, un'attività mentale cosciente senza qualcosa che si ponga come oggetto del pensiero e della coscienza;

“Siamo dei molteplici soggetti sensibili, ma, in quanto comunichiamo, il senso di tutti serve ad ogni soggetto, [...]. E' come se ci fosse un mondo collettivo correlativo a un soggetto unico”. Secondo Husserl ogni relazione con qualcosa, qualcuno o anche con se stessi è caratterizzata dall'INTENZIONALITÀ. Siamo, cioè, naturalmente sospinti verso l'alterità, ma il nostro approccio con *l'altro da noi* non è mai “innocente”: siamo sempre condizionati da ciò che ci aspettiamo e da “pregiudizi”, da cui dovremmo cercare di difenderci attraverso la pratica dell'EPOCHÈ, vale a dire la *sospensione del giudizio*. Ogni concetto viene dunque ricondotto dalla fenomenologia all'attività *intenzionale*, poiché la psiche, incontrando un oggetto, lo intenziona, determinandone qualità formali e senso. Questo avviene in relazione alle caratteristiche dell'oggetto in sé, per l'influenza delle informazioni ricevute, per le influenze contestuali, attraverso il processo di *interpretazione* (ermeneutica) che egli stesso ne dà. Dire coscienza, per Edmund Husserl, significa dunque dire *intenzionalità*. Il concetto di intenzionalità viene interpretato e utilizzato da

diversi fenomenologi con sfumature differenti: c'è chi, a partire da Maurice Merleau Ponty fino a Roberta De Monticelli, utilizza il concetto soprattutto in rapporto ai fenomeni di percezione, stabilendo che non è mai chiaro il confine netto fra soggetto percipiente e oggetto percepito. C'è invece chi, a partire da Martin Heidegger, utilizza l'idea di intenzionalità soprattutto nell'analisi della relazione interpersonale, stabilendo come sia un fenomeno originario della condizione umana. Heidegger si sofferma soprattutto sul come la dimensione intenzionale trovi la sua più autentica realizzazione nelle pratiche di CURA.

ERLEBNISSE (VISSUTI)

L'idea di Erlebnis opera una distinzione fondamentale rispetto al concetto di esperienza, che diviene così esperienza vissuta. L'esperienza vissuta non è dunque riducibile alla sua dimensione empirica e/o logica: ciò che viene percepito, cosa o essere vivente che sia, è com-preso (preso dentro di sé) e riconosciuto come esistente perché diviene, in quel momento, parte della vita.

La fenomenologia chiarisce come l'esperienza del singolo non è mai del tutto distinguibile dall'alterità, dal contesto ambientale e dal mondo. L'individuo fenomenologicamente inteso non è un universo chiuso come vorrebbe la distinzione naturalistica fra soggetto e oggetto postulata da René Descartes (Cartesio) né la drammatica monade di Leibniz: il mondo appartiene alla vita psichica in forma di Erlebnisse (vissuti). Scrive Heidegger: “La fenomenologia illumina i fenomeni di una luce diversa da quella che li obiettivizza e li frantuma in segmenti per spiegarli: semplicemente li lascia manifestare come appaiono (tà phainòmena), corrispondendo al significato originario di “fenomeno”, ciò che si manifesta”. Heidegger nota come per la filosofia tradizionale l'essere è qualcosa di scontato, una presenza che (secondo tradizione platonica) ha la sua parte essenziale (ideale) in un mondo metafisico.

Secondo H. non si può pensare un qualsiasi essere senza ricondurlo alla condizione propria dell'*esserci* (Dasein).

L'esserci è la condizione dell'essere umano determinato e situato in un contesto, è la sua condizione originaria e precedente qualsiasi pensiero o considerazione.

Fenomenologia e psichiatria

Per Vittorino Andreoli l'incontro della psichiatria con la fenomenologia ha generato nel dopoguerra, insieme all'evoluzione della farmacologia, una vera rivoluzione della teoria e della pratica terapeutica. Per Eugenio Borgna «Ciò che rende la vita emozionale, l'affettività, premessa essenziale di ogni pratica di cura, è il fatto che in esse c'è sempre relazione e, cioè, costruzione, anche se a volte fragile e frammentaria, di dialogo e di ascolto, di silenzio e di contatto: di intersoggettività. Ludwig Binswanger introduce nella psichiatria il concetto di analisi esistenziale o analisi dell'esserci. L'analisi esistenziale è la ricognizione, necessaria come presupposto di ogni relazione terapeutica ed educativa, dei modi di essere dell'essere umano nel mondo con gli altri, perché sono contesto e situazione a generare e definire sanità e malattia, bene e male, valori e disvalori. Binswanger contesta il concetto di scienza (e di psichiatria) di derivazione cartesiana, perché per perseguire il mito della verità basata sul primato della ragione essa ha lacerato l'uomo in anima (*res cogitans*) e corpo (*res extensa*).

In questo modo ha prodotto un pensiero che secondo Binswanger è «il cancro di ogni psicologia». Ma non si ha mai a che fare «con un soggetto privo del suo mondo, perché quello non sarebbe un soggetto ma un oggetto (...). La psicologia inizia quando comprende la presenza umana come originario essere-nel-mondo». Altro importante psichiatra-filosofo fenomenologo è Karl Jaspers. In ambito psichiatrico i contributi di Karl Jaspers sono due: il cambiamento del metodo di osservazione psichiatrica e l'introduzione della *Psicopatologia*. L'osservazione non è più diagnostica

nel senso medico del termine, non cerca la «malattia» o la «disfunzione» ma piuttosto la cause interiori del modo «originale» di elaborare l'esperienza e di essere nel mondo.

Ogni vita psichica, per Jaspers, è un accadere temporale e perciò si struttura come un «processo» che va compreso e non spiegato. Il *Trattato di psicopatologia generale* offre gli strumenti concettuali per mettere in pratica questi principi.

La psichiatria fenomenologica applica alla relazione malato-terapeuta e malato-mondo quel principio di *intersoggettività* postulato da Husserl che non solo vede nella relazione, nel rapporto soggettività-alterità, la base di ogni rappresentazione e di ogni barlume di coscienza, ma, soprattutto, mette in discussione la possibilità di stabilire un confine preciso fra sé e altro da sé. Nella relazione dialogica medico-paziente Karl Jaspers, Ludwig Binswanger, Vittorino Andreoli, teorizzano e praticano la perdita della distanza che caratterizzava la relazione malato-terapeuta di quando quest'ultimo era soltanto un diagnosta e un prescrittore di farmaci. Prestami la tua follia, dice il terapeuta fenomenologo, fammi entrare, così che io possa praticare l'empatia e comprendere, non solo descrivere, la tua visione e il tuo vissuto: e io proverò a farti entrare nel mio modo di vedere te e il mondo.

Questo scambio, questa con-fusione è la terapia fenomenologicamente orientata. Ma questo modello terapeutico può essere esteso, positivamente, ad altri tipi di relazione, a partire da quella educativa.

“C'è una malinconia che si accompagna alla nostra vita in una misteriosa alleanza alla gioia, e è premessa di ogni immaginazione creatrice; ma c'è poi una malinconia che grida nel deserto e nel silenzio dell'anima, e che è la malinconia clinica, la depressione. (...)... quando il dolore scende nella nostra anima, la illumina nei suoi abissi e nelle sue contraddizioni, nelle sue lacerazioni e nelle sue metamorfosi”.

Lo psichiatra fenomenologo Fanco Basaglia ha portato, come e finché ha potuto, i principi della fenomenologia non soltanto all'interno del setting terapeutico ma anche

nell'assetto istituzionale, culturale e politico dei luoghi e delle pratiche di terapia e di cura.

“Quando la ragione comincia a giudicare la follia la distanza fra ragione e sragione è già fissata ed è la distanza che si crea fra il soggetto del giudizio e l'oggetto giudicato. “ diceva Franco Basaglia. E aggiungeva: "Il manicomio ha la sua ragion d'essere perché fa diventare razionale l'irrazionale, per cui quando qualcuno è folle ed entra in un manicomio smette di essere folle per trasformarsi in malato. Diventa razionale in quanto malato". Ma, fenomenologicamente, il confine fra ragione e sragione può essere solo metodologico, convenzionale. Per questo ha aperto i cancelli del manicomio di Trieste di cui era direttore. E quando i “matti” sono scesi in città, preceduti dal grande cavallo blu di cartapesta costruito da artisti e degenti, non ha compiuto solo un atto di democrazia, ma un grande gesto filosofico, dando a tutti noi, i “sani di mente” la possibilità di specchiarci e ritrovare una parte di noi stessi, la parte che vogliamo negare e tenere nascosta, in quell'allegria e sconvolgente follia.

Fenomenologia e arte

Gli artisti, da sempre, interpretano lo spirito del loro tempo, spesso lo anticipano, anche quando non sono sempre del tutto consapevoli del significato profondo, filosofico e politico di quello che fanno. D'altra parte, se ce ne fosse ancora bisogno, il loro comportamento e i loro prodotti sono la prova tangibile che il pensiero metaforico e figurale, seppure in maniera formalmente differente, esprime le stesse cose su altri supporti, attraverso altri testi, con altre strategie simboliche, esplicitate filosoficamente dal linguaggio saggistico e argomentativo.

Uno degli aspetti epistemologicamente più rivoluzionari del paradigma fenomenologico è, come dicevamo, la messa in discussione della possibilità di distinguere in modo assoluto soggetto e oggetto di una relazione, di individuare un

confine certo fra sé e altro da sé. Questa rivoluzione identitaria, epistemologica e cognitiva è ciò che Husserl ha definito *intersoggettività*.

Se guardiamo con attenzione "filosofica" l'ultima produzione di Pablo Picasso scopriamo come egli abbia interpretato e rappresentato in maniera straordinariamente evidente l'idea dell' Intersoggettività. Osserviamo tre dei molti ritratti disegnati e dipinti utilizzando come modella una delle molte donne da lui amate, maltrattate e tradite: Dora Maar. Nel ritratto tradizionalmente inteso, a partire dalla tradizione prospettica rinascimentale, la modella sta "in posa" e il pittore costruisce la sua rappresentazione in una sorta di *fermo immagine (Frame stop)*, per usare un termine cinematografico. Nel ritratto pittorico a cui eravamo abituati, e che ancora viene realizzato, da molti artisti, il tempo e il divenire sono fermati, e la relazione fra il pittore e il modello in posa è solo quella dello sguardo e dell'arte del dipingere.

Nei ritratti di Picasso il tempo, il movimento, l'interazione fra pittore modella, la dimensione *intersoggettiva* esistente nel rapporto fra artista e soggetto della rappresentazione viene del tutto evidenziata: Dora nella veste di *donna dalle braccia alzate* non è immobile, il viso è a momenti di profilo e in altri di fronte, e l'opera non nasconde, ma anzi svela ed evidenzia questo movimento. Nel famoso *ritratto di Dora Maar* Dora deve aver avuto, a un certo momento della posa, prurito a un orecchio, e il ritrattista svela il movimento della mano che si muove per grattarselo. Nella donna che piange, evidentemente, la posa era iniziata con un umore neutro, rappresentato dall'occhio destro e dai colori, interrotto, a un certo momento della pittura, da qualche probabile comportamento sgradevole di Pablo Picasso che ha indotto Dora a piangere. E a questo punto una porzione di spazio e di tempo rappresentati nella pittura diventano bianchi e neri (come nella tragica e terribile Guernica) e le lacrime sgorgano dagli occhi di Dora mentre la sua bocca si deforma nella smorfia del pianto.

Picasso certamente non ha letto Husserl, né l'opera di alcun fenomenologo: era gravemente dislessico. Ma lo spirito fenomenologico del tempo emerge da queste opere, 36 che per dichiarazione dello stesso autore, non a caso, si rifanno al modo infantile di rapportarsi allo spazio, alle cose, alle persone e alla loro rappresentazione, in maniera stupefacentemente fenomenologica.

Ma ci sono esempi, nell'universo dell'arte contemporanea, in cui la dimensione fenomenologica è ancora più esplicita (e consapevole) di quanto non lo sia nell'opera di Picasso. Un prodotto tipico dell'arte contemporanea, mai esistito prima del novecento, testimonia la presenza esplicita di questo spirito e di questo paradigma: si tratta dell'*installazione*. Questo tipo di opera d'arte non prevede una posizione fissa per l'osservatore, ma un suo coinvolgimento diretto. Il fruitore di un'opera-installazione gira intorno ad essa, entra nell'opera, egli stesso è parte dell'opera, perché senza l'osservatore, in una accezione fenomenologica, l'opera non esiste e non ha senso; ma l'opera stessa appare e si mostra (Phainai) in maniera differente dipendentemente dalla posizione che rispetto ad essa ha il suo osservatore. La installazione, inoltre, è costruita dal suo autore in un luogo particolare che ne determina la forma, la collocazione, spesso la scelta dei materiali con cui viene realizzata. Non è dunque pensata e realizzata come "assoluta", indipendente dal luogo del tempo in cui si trova, ma interagisce con le categorie spaziotemporali. Richard Serra, artista contemporaneo, grande interprete di questa concezione poetica, costruisce grandi pareti curve di metallo, un richiamo all'archetipo del labirinto, che, come nel caso dell'esempio qui riportato, riprende un lato le forme del grande spazio in cui è contenuto (il museo d'arte moderna di Bilbao costruito da Frank Owen Gehry) dall'altro non è pensato e realizzato per essere visto dall'esterno ma perché il visitatore entri in esso, lo visiti, né faccia parte durante il suo percorso di interazione con l'opera della quale, peraltro, in ogni posizione occupata avrà una visione differente. Per

questo la rappresentazione mentale, che il visitatore elaborerà nel suo rapporto con l'opera, sarà differente per ciascuno, *intersoggettiva*, non riconducibile alla presunta "oggettività" di un quadro o di una scultura tradizionalmente intesi.

La caratteristica della installazione di essere fenomenologicamente coordinata con le linee le caratteristiche dell'ambiente si mantiene, comunque, anche quando le opere sono installate all'aperto: in quest'immagine di un'altra opera di Serra possiamo vedere come le linee della morfologia e della vegetazione del luogo dialogano con quelle dell'opera metallica dell'artista.

Ma probabilmente il genere artistico che illustra in modo più coerente ed efficace lo spirito fenomenologico è la cosiddetta arte ambientale. Le opere d'arte che appartengono a questa corrente artistica si differenziano dalle tradizionali opere collocate all'aperto (monumenti, lapidi, statue di vario tipo genere...) per molte ragioni, ma la principale è la seguente: l'artista che faceva, e ancora fa, una statua o un busto da collocare in un parco sfida il tempo e la natura, tant'è vero che usa di solito materiali molto resistenti, come il marmo o il bronzo. In questo caso l'opera vuole sfidare il tempo, distinguersi rispetto agli altri oggetti che occupano lo spazio, rimanere riconoscibile e visibile per l'eternità, o almeno per molti secoli. Gli artisti ambientali, al contrario, non vogliono sfidare la natura ma collaborare con essa, stare dentro e non fuori dal tempo. I materiali che questi artisti usano, infatti, sono perlopiù il legno, la corda, e altre materie naturali e deteriorabili, spesso trovate nel luogo stesso in cui le installazioni vengono allestite.

Uno dei più suggestivi parchi di arte ambientale del mondo è nel Trentino, vicino al paese di Borgo Valsugana: è il parco di Artesella. Qui le opere d'arte convivono in un equilibrio suggestivo e straordinario con l'ambiente naturale. L'artista Carlo Mauri ha progettato e realizzato, in questo luogo, una cattedrale vegetale fatta, all'inizio, di colonne costruite con lunghi fusti di legno fissati insieme in modo da costituire una

specie di gabbia, un recinto trasparente all'interno del quale piantò piccoli alberi di Carpine. L'insieme di queste colonne-recinto, poste in una radura secondo la disposizione classica delle tre navate delle cattedrali romaniche, ricordava fin dall'inizio l'immagine di una grande chiesa. In pochi anni gli alberi sono cresciuti all'interno delle colonne il cui legno nel frattempo, secondo le attese e i progetti di Mauri, stanno deteriorandosi e marcendo. Gli alberi, sempre più alti rigogliosi, diventano essi stessi le colonne di questa cattedrale che non appartiene a nessuna religione particolare ma parla del "sacro" insito nella natura, nel mistero del succedersi di vita e morte, di meraviglia e malinconia, di sole, pioggia e neve. Perché queste opere non cambiano e non si rinnovano solamente negli anni, ma appaiono diversamente meravigliose in ogni stagione, che le veste di differenti colori, luci e temperature. 38 Carlo Mauri all'opera nel 2004 La "navata centrale" oggi La cattedrale d'inverno

Le opere installate nel parco di arte sella sono oramai molte, e la stupefacente gita sotto le montagne fra gli alberi che si fa per scoprirle e guardarle ci permette di goderci la loro apparizione, spesso inattesa e stupefacente, dietro la curva del sentiero che stiamo percorrendo, in una radura, fra i rami degli alberi. Così ci si può imbattere in una catasta di legname che al primo sguardo può sembrare del tutto normale, ma nella quale ci si accorge che i tronchi posti più in alto sembrano decollare e alzarsi verso il cielo: è la *foresta accatastata* di Kornelia Konrads.

In un altro luogo del parco si passa sotto un ponte per attraversare un ruscello, ma il ponte, costruito da Steven Siegel è fatto di giornali incollati fra loro. Nella metafora poetica dell'autore questo ponte è un atto di restituzione, al bosco e alla natura, di quella carta fatta con la cellulosa "rubata" ad altri alberi e ad altre foreste. In questo parco, che vale davvero la pena di visitare per lo stupore estetico che provoca e i pensieri che attiva, si incontrano piccoli villaggi misteriosi fatti di rami intrecciati o di

corde sospese ai rami, totem imponenti costruiti assemblando pezzi di tronco e un'infinità di altre fenomenologiche meraviglie.

Ma non è solo l'arte visuale a mettere in scena la rivoluzione fenomenologica: nel '900 la letteratura sperimenta nuove forme di espressione relazionale con le performances o la poesia verbo-visuale. A partire dal surrealismo, passando per il futurismo fino all'esperienza della poesia visiva, i codici visivi e letterari si fondono e si con-fondono con i linguaggi del corpo, favoriti, in questo, dall'avvento dei nuovi media (cinema e video) che permettono di mostrare e mettere in scena la letteratura.

E' senza dubbio ascrivibile alla concezione fenomenologica il Tanztheater (teatro-danza), adottato negli anni '70 da alcuni coreografi tedeschi tra cui Pina Bausch, che intende differenziarsi dal balletto e dalla danza moderna e include elementi recitativi, come l'uso del gesto teatrale e della parola, con precise finalità drammaturgiche. In questo tipo di teatro danza, recitazione, performance, mimo, trovano una loro vita al contempo nuova e originaria. Nuova perché fa parte dell'esplorazione e della sperimentazione del '900, originaria perché riscopre il teatro com'era al suo oriente, prima delle specializzazioni stilistiche, tecniche e di genere.

D'altra parte, quando 60 anni fa veniva eseguito per la prima volta il brano 4.33 di John Milton Cage, nella località di Woodstock nello stato di New York presso la Maverick Concert Hall e fu David Tudor a interpretarla sedendosi ad un pianoforte facendo passare 4 minuti e 33 secondi, l'autore e l'esecutore, al di là della provocazione, ci invitavano a ripensare la musica com'era e com'è alla sua origine: stupore dell'ascolto (dei rumori naturali, dei brusii, del silenzio...), non perfetta esecuzione di uno spartito. L'idea di utilizzare l'esperienza della "musica" per confondersi con l'ambiente e per riscoprire la dimensione dell'ascolto interiore è decisamente fenomenologica.

Ed è senz'altro da ascrivere al clima culturale fenomenologico l'esperienza dell'attore e drammaturgo Julian Beck che con la moglie Judith Malina fondò il Living Theatre nel 1947. Gli spettacoli del *Living*, in linea con le pratiche della performance artistica, mettono in scena "realmente" gli eventi rappresentati: per mettere in scena un litigio gli attori si picchiano per davvero, le scene erotiche non sono simulate ma agite, e soprattutto viene annullata la separazione fra pubblico e attori, i quali scendono dal palco e recitano in scena, coinvolgendo direttamente il pubblico.

Esplicite espressioni artistiche attinenti alla fenomenologia sono rintracciabili anche in altre, significative, esperienze teatrali. Jerzy Grotowski ha rivoluzionato il teatro insieme al suo allievo, Eugenio Barba, direttore e fondatore dell'Odin Teatret. Nella sua opera *Per un Teatro Povero* (1968) dichiarò che il teatro non avrebbe dovuto, né potuto, competere con il cinema, ma concentrarsi sulla radice più profonda, essenziale e originaria dell'atto teatrale: Il rapporto attore-spettatore. Per Grotowsky Il teatro è quell'evento che si verifica ogni qualvolta ci sia una relazione tra almeno un attore che agisca dal vivo in uno spazio scenico e uno spettatore che dal vivo ne segua le azioni. Questa convinzione, evidentemente legittima, riguarda non poco l'esperienza scolastica: il momento della *lezione* è teatro a tutti gli effetti. A chi fa il mestiere dell'insegnante la responsabilità di gestire al meglio questa consapevolezza.

« Eliminando gradualmente tutto ciò che è superfluo, scopriamo che il teatro può esistere senza trucco, costumi e scenografie appositi, senza uno spazio scenico separato (il palcoscenico), senza gli effetti di luce e suono, etc. Non può esistere senza la relazione con lo spettatore in una comunione percettiva, diretta. Questa è un'antica verità teoretica, ovviamente. Mette alla prova la nozione di teatro come sintesi di disparate discipline creative; la letteratura, la scultura, la pittura, l'architettura, l'illuminazione, la recitazione...».

Nel 1971 nasce il Festival Internazionale del Teatro in Piazza, sotto la direzione di Piero Patino che sosteneva: "Il teatro sgorga dalla collettività, per ritornare alla collettività", sottolineando il carattere sociale e intersoggettivo dell'arte scenica.

Vengono presentati nomi come Dario Fo e Franca Rame, Giorgio Gaber, Giovanna Marini, Il Granteatro con Carlo Cecchi, La Maschera di Memè Perlini e la compagnia Il Cerchio diretta da Roberto De Simone, Lina Sastri, Teresa De Sio e Marco Messeri. Al fianco di questi nomi vengono messi gruppi teatrali nascenti: il Tascabile di

Bergamo, il Teatro di Ventura, il Teatro delle Briciole, Attori e Tecnici, Mago Povero, Quelli di Grok e il Piccolo Teatro di Pontedera ed ospiti stranieri dall'Europa dell'est, dal Brasile e dagli Stati Uniti

Grotowsky e Barba, insieme ad altri artisti che hanno colto e cavalcato lo spirito di questa innovazione condotta in nome della scoperta dell'*intersoggettività drammaturgica* hanno svelato la convenzionalità della separazione pubblico-palcoscenico, caratteristica del teatro settecentesco, e hanno portato il teatro in piazza, nelle strade, nella scuola (dove questa è stata ed è in grado di accoglierlo).

Uno spettacolo dell'Odin Teatret di Eugenio Barba⁴¹ **Fenomenologia e Pedagogia** *Piero Bertolini*

Secondo PIERO BERTOLINI la pedagogia, (e ogni procedura educativa) non è mai "oggettiva" e "neutrale" ma FENOMENOLOGICA

in quanto intenzionale, contestuale, intersoggettiva, condizionata (orientata) dal luogo, dal tempo, dalle caratteristiche individuali dei soggetti coinvolti.

“Compito dell’operatore pedagogico risulta essere quello di stimolare la capacità intenzionale dell’educando, ovvero di coinvolgerlo il più possibile nella scoperta e nella utilizzazione di orizzonti esistenziali nuovi pur se nell’ambito della sua stessa quotidianità. Si tratta in altri termini di aiutare l’educando (...) a sviluppare il gusto per un “andar oltre” che rappresenta sempre la conquista di un traguardo non ancora raggiunto. In questo senso diventa fondamentale per l’operatore pedagogico il sapersi presentare egli stesso come una persona che, mai soddisfatta di quanto realizzato, è sempre tesa verso nuove conquiste e verso il superamento di quanto raggiunto”. Il paradigma fenomenologico pone come elemento centrale e capace di determinare la qualità del processo formativo la *relazione educativa*. Si intende con questo termine sia la relazione docente-allievi sia le relazioni interpersonali fra allievi, progettate e coordinate dall’insegnante, sia la relazione con l’ambiente, con le risorse formative

extrascolastiche (museo, biblioteca, teatro...) e tutte quelle esperienze che rientrano nella dimensione del cosiddetto *sistema formativo integrato*.

La relazione educativa dunque, è tutto l'insieme delle esperienze intersoggettive che caratterizzano il *setting educativo* e che i soggetti in formazione hanno l'opportunità di fare, rispetto alla quali l'insegnante a volte è *attore*, altre volte *regista*, altre ancora *animatore*.

La relazione insegnante allievo è una *relazione asimmetrica* (l'allievo non rispecchia l'insegnante ma assume una posizione diversa, con una disparità di sapere e di ruoli rispetto al docente)

La relazione asimmetrica del docente è legata al presupposto della presenza, nell'insegnante, di un patrimonio di conoscenze e competenze e a un preciso e riconosciuto ruolo sociale. L'asimmetria è dunque un *a priori* da cui non può prescindere. E' un punto di partenza per costruire. La pretesa di instaurare a scuola o in qualunque contesto educativo una relazione paritaria comporta la rinuncia implicita al ruolo e alla responsabilità educative.

La relazione asimmetrica è una *relazione di potere* istituzionalmente legittimata. Come ogni relazione di potere quella educativa corre il rischio di derive (paternalistica, autoritaria...). Le derive, oltre a costituire un rischio per l'allievo, sono pericolose anche per il docente, qualora il compiacimento dell'esercizio del potere, spesso chiamato inconsciamente a compensare vissuti di frustrazione e inadeguatezza elaborati di fuori dell'ambiente scolastico, generi non solo inautenticità e inefficacia del rapporto educativo, ma anche falsificazione della rappresentazione di sé e ricerca di gratificazioni di carattere sadico (si intende per sadismo il piacere che si prova facendo compiere ad altri, sfruttando la propria posizione di superiorità, atti che questi, volontariamente, non vorrebbero compiere e sono contrari al loro sentire).

La relazione di potere diventa una forma di assoggettamento (esplicito, nelle forme dell'autoritarismo vero e proprio, o implicito, attraverso la fascinazione e la seduzione)

una relazione educativa fenomenologicamente impostata è basata sull'empatia e sul rispetto dell'altro. Quando riesce a realizzarsi secondo questi principi il potere non è il fine ma lo strumento da usare nel rispetto dell'altro.

La relazione empatica parte dal proprio vissuto che è irrinunciabile, ma per guardare anche dal punto di vista dell'altro.

La relazione con gli allievi è un impegno etico e deontologico, regolato dai principi della responsabilità e dalla convinzione dell'educabilità di tutti.

Gli strumenti della relazione empatica sono legati al presupposto della *competenza emotiva*, che consente di conoscere i propri vissuti e sapersene distanziare accogliendo quelli degli altri (saper ascoltare, saper intuire il pensiero e il vissuto dell'interlocutore.

Questo non significa che l'insegnante deve essere uno psicologo: il suo è un ruolo formativo, non terapeutico, e oltre tutto, a differenza dello psicologo, l'insegnante educatore è sempre “dentro” la relazione, co-protagonista della dinamica intersoggettiva.

Per gestire la relazione nel gruppo è utilizzare oggetti concreti, mettere in atto progetti comuni attenua i conflitti nel gruppo, queste sono le principali funzioni dell'educatore-regista.

Nel momento in cui i ragazzi arrivano a scuola sempre più “eccitati” e impreparati alle dinamiche intersoggettive, ai lavori di gruppo e alle relazioni cooperative, è importante che nella classe siano previsti progetti il cui scopo è rafforzare le loro relazioni (fare uno spettacolo teatrale, fare una ricerca, fare musica insieme, scrivere un giornale di o realizzare un Blog di scuola, ecc.)

Jean Paul Sartre, nella sua teoria delle emozioni, chiarisce che l'affettività rappresenta la sfera degli atti con cui l'essere umano si rivolge al mondo e ne riceve le impressioni. La coscienza emozionale è quindi anzitutto “coscienza del mondo” o, meglio, essa è “una certa maniera di cogliere il mondo”. Tutti gli esponenti della pedagogia fenomenologicamente orientata, da Bertolini in poi, sottolineano, in nome del principio dell'intersoggettività e dell'intenzionalità, come sia centrale la **QUALITÀ DELLA RELAZIONE EDUCATIVA**; molto più importante di qualunque strategia didattica o impostazione metodologica, tecnica e tecnologica. 43 Scrive Vanna Iori: “Il difficile compito di accompagnare qualcuno sui sentieri della vita, soprattutto quando si devono attraversare insieme i territori inospitali della fragilità, della solitudine e delle altre vulnerabilità dell'esistenza, esige una maturazione personale e una competenza emotiva che non si trova nei libri ma che si guadagna vivendo e pensando ciò che si è vissuto”. Essere dotati di **COMPETENZA EMOTIVA** significa saper riconoscere, nominare, accettare e gestire le caratteristiche emozionali proprie e altrui ed essere dotati di capacità empatiche. Per chi fa il mestiere di educatore è poi importante saperne trovare e porgere riferimenti, modelli e figure paradigmatiche attinti dal repertorio culturale disponibile.

Nella concezione fenomenologica del rapporto educativo diviene così fondamentale l'idea di **CURA**, intesa non solo e non tanto come accudimento ma come trasmissione delle competenze affettive e culturali che consentono al soggetto in formazione di acquisire la capacità di prendersi cura di sé e del mondo.

La concezione di cura in ambito educativo diviene ‘prendersi cura’, l'anglofono to care.

Martha Nussbaum afferma che la cura è un'attività umana irrinunciabile, partendo esclusivamente dalla quale si può fondare ed elaborare l'idea della cittadinanza.

Secondo Nussbaum le teorie etiche liberali si rivelano inadeguate proprio in quanto ignorano la cura come attività umana fondamentale e non danno adeguato rilievo ai soggetti che entrano nelle relazioni di cura. Un'autentica teoria della giustizia, secondo Nussbaum, dovrebbe tenere conto dei bisogni (originari e irrinunciabili) di ricevere e dare cura (Nussbaum, 2002)

Per la pedagogista Luigina Mortari la cura è una pratica di emancipazione (non di protezione, come è spesso male intesa).

Mortari ci invita a notare come chi riceve cura si scopre capace di prendersi cura a sua volta (dell'ambiente, dei simili, di sé). La cura è un aspetto universale della vita umana. Dall'esperienza di qualcuno che si prende cura di noi si avvia la coscienza di esserci e di avere possibilità di relazione con gli altri e con il mondo.

L'esperienza scolastica dovrebbe essere vissuta dagli allievi non come imposizione o come evento insensato ma come esperienza di cura. Cura ricevuta e data (rivolta ai pari, all'ambiente, a sé).

La pedagogista Vanna Iori, insieme a un gruppo di pedagogisti e operatori scolastici, ha prodotto una serie di *quaderni della vita emotiva* in una collana, edita da Franco Angeli, dal titolo *Vita emotiva e formazione*. Nel primo di essi si suggeriscono strategie, metodologie e strumenti attraverso una serie di schede operative. Nell'introduzione Vanna Iori ricorda che il quaderno "tenta di fornire gli strumenti di base della prospettiva fenomenologica mostrando che la scientificità, sicura delle sue certezze oggettivanti, ha precluso il riconoscimento e l'utilizzo delle risorse emotive. Per arricchire la propria vita emozionale e farne ricchezza professionale è necessario ripartire dal soggetto, recuperando il valore scientifico della soggettività e , attraverso l'*epochè*, gettare lo sguardo oltre le barriere mentali che impediscono un incontro autentico, frapponendosi fra sé e altro. (...) Il secondo nucleo tematico entra nel merito dei *modi di sentire*, fornendo 44 schede di lavoro sulle tonalità emotive, al fine di

riuscire a coltivare la consapevolezza di sé, con particolari approfondimenti sui vissuti dello spazio, del tempo, del corpo”. Quando la scuola diventa INTERESSANTE e AFFETTIVAMENTE GRATIFICANTE chi la frequenta l’avverte come momento di rinforzo identitario e l’esperienza scolastica non viene vissuta come qualcosa da subire, ma come *dono*.

La possibilità che questo avvenga non dipende da aspetti istituzionali, tecnologici o dai contenuti del curriculum ma, fenomenologicamente, dal carisma e dalla capacità di suggestione comunicativa e di interazione affettivamente significativa dell’insegnante.

Umberto Galimberti, filosofo e psicoterapeuta di impostazione fenomenologica, ci ricorda come “oggi la scuola ha un compito decisamente più importante e impegnativo di un tempo: deve far apparire il mondo reale più affascinante di quello virtuale. Impresa ciclopica, che può avvenire solo a scuola, con professori carismatici che sappiano catturare gli studenti (...) e di lì far nascere il gusto per le idee, che sono l’unico argine alla dispersione incontrollata dell’energia giovanile. Se l’istruzione è l’unica diga alla dispersione allora la scuola va sostenuta non solo economicamente ma anche con un’adeguata selezione degli insegnanti, misurata non solo sulla loro cultura, ma sulla capacità di dire parole che i ragazzi sentano come vere e, a partire da quelle, incomincino a pensare, e a bilanciare la seduzione del virtuale con la seduzione delle idee che hanno interiorizzato e che fanno il controcanto al canto delle sirene del mondo virtuale”.